

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES

POUR LA PETITE ENFANCE (4 ANS ET +) EN IMMERSION FRANÇAISE



Maintenir son
équilibre dans le flux
et reflux théorique
de la lecture

Anne-Marie Bilton

Literacy in Early French
Immersion: Developing
Disposition Before
Skills

Sarah Wong

Les crayons de couleur
pour dessiner la peau :
une réflexion antiraciste
chez les tout-petits

Claude Germain

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 3, automne 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
Lesley Doell
Corinne Labelle
Wybo Ottenbreit-Born
Holly Sorenson
Monica Tang

Rédactrice en chef
Monica Tang

Graphisme et production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique et correction d'épreuves
Jacques Côté

Directrice générale de l'ACPI
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative et financière
Chantal 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

Consultante – Gestionnaire de la Stratégie de recrutement et de rétention d'enseignants en immersion
Marie-France Gaumont

Conseil d'administration

Alberta	Sarah Fedoration
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



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 du président	4
Paroles de la rédactrice en chef.....	5
Coup de cœur de Chantal : Salebarbes.....	6
La correction d'erreurs à l'oral : trouver l'équilibre entre sécurité linguistique et pouvoir de la rétroaction	7
Décès de Marie Frosst.....	10
Innovations pédagogiques pour la petite enfance (4 ans et +) en immersion française	
Maintenir son équilibre dans le flux et reflux théorique de la lecture	13
L'art et l'enfant en maternelle d'immersion française.....	17
Le journal de la nature : se redécouvrir par l'observation	23
Innovations et pratiques pédagogiques au préscolaire en contexte d'immersion française.....	26
Literacy in Early French Immersion: Developing Disposition Before Skills	28
Les crayons de couleur pour dessiner la peau : une réflexion antiraciste chez les tout-petits.....	33
Développer les habiletés à la préparation de lecture chez nos plus jeunes apprenants L2	36
Comment amener les élèves de la petite enfance à bien écrire en FLS.....	41

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

Mot du président

Wybo Ottenbreit-Born | Président de l'ACPI et enseignant de 1^{re} année | wybo@sasktel.net

La petite enfance à l'avant-plan



Chers membres de l'ACPI,

Quel plaisir de vous retrouver en ce début d'année scolaire 2022-2023 qui est déjà bien entamé à l'heure actuelle! Malgré les incertitudes des dernières années, on peut enfin s'accrocher à l'espoir de retrouver une certaine normalité. C'est d'ailleurs avec tellement de fébrilité que l'ACPI a enfin tenu son congrès national annuel sous forme présentielle. Quel bonheur de se retrouver en chair et en os le temps de quelques jours à cet événement phare de l'ACPI! Soyez à l'affût de la prochaine édition du *Journal de l'immersion* qui, comme le veut la tradition, répandra les échos du congrès.

Je suis de tout cœur avec les provinces de l'Est du Canada qui ont été fortement touchées par l'ouragan *Fiona*. Je souhaite sincèrement que vous et vos proches ayez été en sécurité pendant ces moments difficiles. Toutes mes pensées vous accompagnent.

Dans cette édition automnale de notre *Journal*, nous abordons les innovations pédagogiques pour la petite enfance (4 ans et +) en immersion française. Vous savez tout comme moi que les recherches démontrent le succès de l'apprentissage d'une langue seconde enseignée dès le plus jeune âge. Or nous vous proposons une foule d'articles traitant de la rétroaction, du développement de la langue, de l'inclusion, de l'oral, de la lecture, et bien plus encore.

Avant de vous inviter à consulter les pages de ce numéro, je souhaite dans ces quelques lignes remercier chaleureusement l'équipe du bureau de l'ACPI composée de Chantal B., Corinne, Lesley, Kim et Chantal R. qui mettent en œuvre une quantité impressionnante de projets et qui appuient le conseil d'administration dans les différents dossiers : les administrateurs, les recherches, le *Journal*, le groupe J'enseigne en immersion française, les concours, les initiatives de reconnaissance, etc. L'équipe du bureau s'unissant avec le CA de l'ACPI fait une différence indéniable dans l'enrichissement de la pédagogie immersive aux quatre coins du Canada.

Maintenant, prenez un bon bol de café au lait, cherchez un fauteuil confortable, dévorez les pages qui suivent et découvrez une tonne d'innovations pédagogiques pour la petite enfance.

Bonne lecture!

Paroles de la rédactrice en chef

Monica Tang | Coordinatrice de projets Référentiel identitaire L2, SFU (BAFF) | monica_tang@sfu.ca



Chers lecteurs et chères lectrices,

J'aimerais vous remercier pour ces deux dernières années. Cette édition du *Journal de l'immersion* est ma dernière comme membre du comité et comme rédactrice en chef. Je complète mon mandat de deux ans au sein du CA de l'ACPI, et je passerai le flambeau aux prochains leaders et représentants de la Colombie-Britannique.

Une de mes plus grandes sources de joie dans ce rôle a été la possibilité de contribuer au *Journal de l'immersion*. Ma première expérience au *Journal* remonte à 2009 quand Erin Dawe, la représentante des provinces de l'Atlantique à l'époque, m'a écrit un courriel m'invitant à contribuer au *Journal*, à la suite de la présentation d'un atelier au congrès précédent. Je n'avais jamais de ma vie considéré que je pouvais rédiger (et encore moins publier) un article, en français en plus! Mais j'ai lu le courriel comme si on m'adressait personnellement la parole et l'invitation était justement ce qu'il me fallait pour relever ce grand défi!

Cette première expérience de rédaction a changé ma perception de moi-même comme éducatrice. Plusieurs démontrent une certaine confiance entre les quatre murs de leur salle de classe, mais quand vient le temps de partager leurs idées hors des murs, ils et elles n'osent pas. Or cette invitation à transmettre mes idées à l'écrit a eu un énorme effet de validation sur la « petite moi » d'il y a plusieurs années. Peut-être que mon orgueil aimait bien l'attention, ou que j'avais, comme plusieurs de mes collègues, besoin d'une petite poussée pour sortir de ma zone de confort. Je ne sais pas si Erin Dawe me connaissait, mais son encouragement m'a convaincue que j'avais des choses importantes à dire.

Donc, durant ces deux dernières années consacrées au comité du *Journal de l'immersion*, j'en ai profité pour tendre la main et, dans certains cas, donner à mon tour cette petite poussée à mes brillant.e.s collègues qui ont tant à dire et tellement à offrir. J'ai offert une plateforme à mes enseignant.e.s-apprenant.e.s qui font leurs études supérieures, à mes collègues créatifs, créatives et novateurs, novatrices, et à tout le monde qui m'inspirait de ses perspectives innovatrices sur l'enseignement en immersion. Et j'ai pu les lire.

Plusieurs de ces collaborateurs et collaboratrices ont le français comme langue additionnelle, comme moi d'ailleurs, et s'imaginent que la langue française est leur obstacle quand, en réalité, le monde de l'immersion est justement le milieu où les gens bilingues découvrent leur voie. C'est ce que l'on souhaite à nos jeunes, alors pourquoi ne pas commencer par soi-même?

Dans ce numéro, vous lirez les propos de nos expert.e.s de l'enseignement aux tout-petits! Qu'il s'agisse de points de vue sur les théories de la lecture, de stratégies d'écriture, d'antiracisme, d'art et de jeu libre, du journal nature, ou même de l'entrevue que j'ai menée avec ma collègue Sarah Wong, portant sur les besoins en littératie précoce, il y en a pour tous les goûts! Cette édition automnale met en valeur les qualités uniques de ce bel âge de la petite enfance. Puisque j'ai surtout enseigné au secondaire, la lecture de ces articles m'a rappelé des principes importants de ce qui motive les tout-petits, et que l'on oublie parfois quand nos élèves mesurent six pieds et nous regardent d'en haut!

Bonne lecture et, aux futur.e.s collaborateurs et collaboratrices, bonne rédaction!

Coup de cœur de Chantal : Salebarbes

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



Au printemps 2020, mes sœurs et moi nous sommes permis une belle folie en achetant une maison à Havre-Aubert aux Îles-de-la-Madeleine. Oui, oui : en pleine pandémie, nous avons acheté la plus belle maison au pied de la Butte des demoiselles. Les Îles de la Madeleine sont situées dans le golfe du Saint-Laurent au large de l'île du Cap-Breton. Même si ça prend 15

heures de route et 5 heures de traversier pour s'y rendre, nous sommes enchantées et nous passons notre temps à compter les jours à patienter avant d'y retourner. Aux Îles, nous avons découvert les plus belles plages du monde, des paysages époustouflants, des restaurants pour fins gourmets et la musique acadienne. Mes allers-retours aux Îles m'ont fait découvrir le merveilleux groupe Salebarbes.



Salebarbes, c'est le groupe de musique fondé par cinq fiers Acadiens : Éloi et Jonathan Painchaud, Jean-François Breau, George Belliveau et Kevin McIntyre. Ce sont des musiciens aux parcours différents, mais unis par leurs racines acadiennes. Ils déploient une musique portée par leur sens de la fête, leur répertoire irrésistible et leurs formidables harmonies vocales.

La simplicité des chansons habillées de violon, de basse, de guitare, d'harmonica et de batterie et les refrains faciles à retenir me donnent envie de chanter à tue-tête et de me déhancher.

C'est une musique pleine de couleur, de bonne humeur et de gaieté. Il y a plein de *groove* dans leurs chansons. J'aime particulièrement les chansons *Good Lord* et *Gin à l'eau salée*. Quand je les écoute, je me transporte aux Îles!

ICI [Tou.tv](https://www.tou.tv) offre encore cet automne une série de quatre émissions intitulée *Salebarbes aux Îles*. Le tout a été filmé tout près de chez moi. On y voit même notre maison. C'est la belle maison bleue au pied de la butte.



J'apprécie l'hommage à la langue et à la culture francophone qui prend racine de l'Acadie à la Louisiane en passant par les Îles de la Madeleine. Les parlures acadiennes mises de l'avant donnent le goût de célébrer cette belle culture.

Si vous aspirez au bonheur, à la joie, et avez envie de belle énergie, de rythmes endiablés et d'harmonies vocales soignées, je vous invite à découvrir ce groupe, ambassadeur par excellence de l'Acadie.

Pour le découvrir :

Site Web : salebarbes.com

Albums

Live au Pas Perdu (2019)

Gin à l'eau salée (2021)

Émission

Salebarbes aux Îles – [Tou.tv](https://www.tou.tv)

La correction d'erreurs à l'oral : trouver l'équilibre entre sécurité linguistique et pouvoir de la rétroaction

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



Il existe des questions typiques que posent souvent les éducateurs en immersion française, mais pas les autres éducateurs. Ces questions semblent dépasser le niveau scolaire et les matières, principalement parce qu'elles concernent le contexte particulier et unique de l'enseignement en immersion française. Elles ne

sont pas nécessairement comprises par nos collègues anglophones qui enseignent dans des programmes exclusivement en anglais, ni par tous les administrateurs, qui n'ont pas encore découvert la complexité et la double responsabilité de l'enseignement simultané du contenu et de la langue. Voici l'une de ces questions, qui est souvent répétée : « Dois-je corriger les erreurs orales de mes élèves ou dois-je les laisser passer inaperçues? Après tout, je suis simplement heureuse qu'ils aient parlé en français! » Pour les besoins de cet article, j'essaierai d'y répondre.

Acquérir de la confiance dans une deuxième langue (L2) est essentiel pour faire avancer l'apprentissage, et pour persévérer. Les chercheurs appellent cela en anglais WTC (*willingness to communicate*). « La volonté de communiquer (WTC) est l'intention de parler ou de rester silencieux selon un choix libre » (Henry, Thorsen et MacIntyre, 2021 – traduction libre). C'est un état de préparation à la communication qui change de façon dynamique... Cette volonté est, de toute évidence, intimement liée à la motivation. Même une méta-analyse comprenant 64 études a identifié la motivation, l'anxiété liée à la communication et la compétence en L2 comme des corrélats très probants du WTC.

Étant donné les taux élevés d'attrition des élèves dans les programmes d'immersion en français à la grandeur du pays, les questions de confiance linguistique, de motivation et de volonté de communiquer sont importantes pour tous les intervenants, mais surtout pour les enseignants en salle de classe qui s'occupent quotidiennement de l'interaction orale en langue seconde et qui ont de multiples occasions de rétroaction corrective, aussi appelée « correction d'erreurs ».

On a beaucoup écrit sur la confiance et l'insécurité linguistique ou la sécurité dans l'acquisition d'une L2. Les éducateurs peuvent se demander si la rétroaction corrective a sa place dans les classes d'immersion française. On peut se demander, étant donné l'insécurité linguistique de tellement de personnes, si les enseignants en immersion française devraient corriger les erreurs orales de leurs élèves. Si oui, comment devraient-ils les corriger? Quand doivent-ils simplement laisser passer l'erreur? De plus, les élèves veulent-ils qu'on les corrige? Si oui, quelle est la meilleure façon de corriger l'erreur? Que se passe-t-il si je ne la corrige pas?

Hors du monde de l'immersion française, John Hattie a beaucoup écrit sur la rétroaction, un outil puissant pour améliorer l'apprentissage des élèves, à condition de l'utiliser de façon systématique et appropriée. « La rétroaction est l'une des influences les plus puissantes sur l'apprentissage et la réussite, mais cet impact peut être positif ou négatif [...] Ces données montrent que, bien que le retour d'information fasse partie des influences majeures, le type de retour et la manière de l'appliquer peuvent être différenciellement efficaces. » (Hattie et Timperley, 2007 – traduction libre) Sachant que la rétroaction peut être négative, les enseignants en immersion pourraient naturellement s'interroger sur la meilleure façon de procéder à la correction des erreurs orales pendant les conversations en classe.



Puisque l'un de nos principaux objectifs est d'augmenter l'interaction orale dans la langue cible, nous voulons procéder avec sensibilité et prudence en nous servant des stratégies étudiées en ce qui concerne la rétroaction corrective à l'oral.

En outre, Hattie (2013) fournit sept clarifications et explications utiles dans son article « Feedback in Schools ». Le quatrième point qu'il mentionne est de la plus haute importance pour les classes de L2 : « Les erreurs doivent être bien accueillies : l'exposition aux erreurs dans un environnement sûr peut conduire à une meilleure performance. »



Tedick et Lyster (2019) notent le rôle central de la rétroaction dans tout apprentissage dans leur livre renommé, *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*. Ils affirment que la rétroaction transforme le processus d'un nouvel enseignement, plutôt que de permettre simplement de corriger une erreur. La rétroaction et l'enseignement sont donc intimement liés. La rétroaction fonctionne mieux lorsqu'elle s'appuie sur des connaissances antérieures. En d'autres termes, si un élève dit incorrectement « Je suis terminé », sans avoir bénéficié d'un apprentissage préalable, le retour d'information est peu efficace.

Lyster (2016) nous renvoie à une vaste étude canadienne menée auprès de plus de 2 000 élèves du secondaire et de 45 enseignants de L2, au cours de laquelle les élèves ont déclaré qu'ils préféreraient recevoir de la rétroaction corrective à l'oral. Étonnamment, les enseignants pensaient que les élèves ne voulaient pas en recevoir et ils étaient donc réticents à en donner. Tedick et Lyster (2019) parlent d'un « décalage entre les pratiques des enseignants et les attentes des élèves quant à la réception de la rétroaction corrective ». Les enseignants sont donc encouragés à créer un environnement d'apprentissage qui accepte les erreurs, puisqu'elles font partie du parcours d'apprentissage d'une langue. Comment y parvenir sans décourager les élèves de parler, d'échanger, d'interagir et de s'exprimer librement?

Informar les apprenants serait la première étape. Ils doivent savoir à quoi cela ressemblera dans la classe, pas indépendamment de la matière enseignée. Ils doivent ainsi savoir pourquoi c'est important, même lorsqu'ils apprennent un contenu dans une deuxième langue, en mathématiques, sciences humaines ou sciences naturelles. Une affiche présentant les traits d'une erreur fossilisée et sa façon d'imprégner notre cerveau serait une idée colportée parmi tant d'autres que j'ai entendues au fil des ans. Certains enseignants dessinent une grande poubelle sur papier grand format, l'affichent au mur et y jettent toutes les « erreurs fossilisées » à mesure qu'ils les entendent, mais seulement lorsque les élèves ont pris conscience de l'erreur. L'enseignant indique simplement la poubelle s'il entend à nouveau l'erreur et l'élève peut s'autocorriger.

L'apprentissage par les pairs est également très puissant et fait partie intégrante de la rétroaction corrective. Il est de la plus haute importance de déterminer les normes de rétroaction corrective d'un pair et d'établir une culture de collaboration pour l'apprentissage d'une langue. On pourrait expliquer aux élèves que la rétroaction corrective peut s'exercer de différentes manières : l'autocorrection, la correction par l'enseignant ou celle par les pairs. Cela permet à chacun de s'assumer.

En fin de compte, lorsqu'un élève bénéficie des conditions de classe qui favorisent une atmosphère d'apprentissage de la langue, la rétroaction corrective est considérée comme une opportunité d'apprentissage pour tous.

Elle améliore la maîtrise de la langue et permet aux apprenants de s'exprimer avec précision et plus de confiance dans leurs compétences linguistiques en français. « Les élèves doivent prendre des risques avec la langue afin de favoriser leur développement linguistique. En même temps, il est essentiel qu'ils reçoivent une rétroaction sur ces erreurs s'ils veulent en tirer des leçons. » (Tedick et Lyster, 2019 – traduction libre)

Vous pouvez en savoir plus sur les types de rétroaction corrective systématiques recommandés dans *Vers une approche intégrée en immersion* de Roy Lyster, qui s'appuie sur des décennies de recherche dans l'enseignement et l'apprentissage des langues secondes.

Les « incitations » sont l'une des approches recommandées. Elles ne prennent qu'une fraction de seconde pendant la leçon de contenu, mais attirent l'attention sur la forme de langage. C'est une méthode simple et efficace qui permet à l'élève d'assumer la « charge linguistique » au lieu de la laisser à l'enseignant. Lorsqu'un élève fait l'autocorrection, les schémas subissent une modification dans son cerveau et les chances qu'il se souvienne des structures correctes à l'avenir sont bien meilleures.

La recherche a prouvé à maintes reprises que la rétroaction corrective est préférable à l'absence totale de rétroaction. Essentiellement, elle permet à nos apprenants de se développer plus rapidement dans leur langue seconde et attire leur attention sur des éléments linguistiques qui passeraient normalement inaperçus.

En conclusion, il est toujours bon de rappeler que « l'apprentissage du contenu doit aller de pair avec l'apprentissage de la langue – une attention systématique doit être accordée à la langue si l'on veut que les élèves acquièrent des niveaux élevés de bilinguisme » (Tedick et Lyster, 2019 – traduction libre).



Bibliographie

- HATTIE, John (2013). « Feedback in Schools ». *Visible Learning*. <https://visible-learning.org/2013/10/john-hattie-article-about-feedback-in-schools/>
- HATTIE, John, et Helen TIMPERLEY (2007). « The Power of Feedback ». *Review of Educational Research*, 77 (1), (mars), 81-112. http://area.fc.ul.pt/en/artigos%20publicados%20internacionais/The%20Power%20of%20Feedback_Hattie_Timperley2007_77_1_81_112.pdf
- HENRY, Alastair, Cecilia THORSEN et Peter D. MACINTYRE (2021). « Willingness to Communicate in a Multilingual Context: Part One, a Time-series Study of Developmental Dynamics ». *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (20 juin). [https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2021.1931248#:~:text=Willingness%20to%20communicate%20is%20defined,\(4\)%3A%20564%E2%80%9393576](https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/01434632.2021.1931248#:~:text=Willingness%20to%20communicate%20is%20defined,(4)%3A%20564%E2%80%9393576)
- LYSTER, Roy (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Montréal, Les Éditions CEC. https://www.editionscec.com/qc_fr/vers-une-approche-integree-en-immersion.html; <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/13621688211004645>
- TEDICK, Diane J., et Roy LYSTER (2019). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms*. Londres, Routledge.

Décès de Marie Frosst

(1946-2022)



L'ACPI apprend avec grand regret le décès de Helen « Marie » Frosst (née Turgeon) à l'âge de 75 ans. Enseignante passionnée et traductrice à la retraite, elle s'est impliquée dans le CA de l'ACPI pendant plusieurs années, devenant présidente de l'association en 2002-2003. Malade depuis un certain temps, elle s'est éteinte dans les bras de son dévoué mari Eliot le 2 juin dernier à leur domicile de Ross Ferry, en Nouvelle-Écosse. Unissez-vous à nous pour offrir toutes nos sympathies à ceux et celles qui l'ont côtoyée et, surtout, à ses proches.



Être bilingue : c'est enrichissant!

Vos élèves veulent poursuivre leurs études postsecondaires en français?

**Bourses de
3 000 \$
disponibles**

Pour plus de détails :
ACUFC.ca/boursesFLS



It's rewarding to be bilingual!

Your students want to pursue their postsecondary studies in French?

**\$3,000
bursaries
available**

For more info:
ACUFC.ca/FSLbursaries



Canada

Maintenir son équilibre dans le flux et reflux théorique de la lecture

Anne-Marie Bilton | Conseillère pédagogique | ambinbc@gmail.com



La lecture efficace est reconnue dans le monde entier comme une pierre angulaire du succès scolaire.

La lecture imprègne toutes les matières scolaires, et la capacité de lire, incluant lire pour apprendre, sous-tend le succès académique de tous les élèves. Dans le contexte des programmes d'immersion, la thématique de la lecture prend de l'ampleur. Les difficultés en lecture, ou parfois même les signes avant-coureurs de difficultés en lecture, peuvent inciter les parents à retirer leurs enfants du programme. Plusieurs élèves, pour lesquels la lecture représente un gros défi, quittent l'immersion. Dans les programmes d'immersion, les enseignants reconnaissent l'importance de cultiver les attitudes, les habitudes, les compétences et les connaissances nécessaires pour devenir des lecteurs efficaces. Cependant, l'ambiguïté demeure au sujet des constituants d'un enseignement efficace, et de la manière de l'implanter dans sa salle de classe.

Malgré l'abondance de recherches et de pratiques prometteuses des 20 dernières années, de nombreuses tensions et ambivalences persistent relativement à l'enseignement de la lecture. En effet, en anglais, on entend parfois l'expression « *the Reading Wars* ». Selon le chercheur Brian Cambourne, ce terme incendiaire est apparu dès 1950, mais son usage plus commun remonte aux années 1990 aux États-Unis :

« *The use of this military metaphor first appeared in an article entitled, **From a 'Great Debate' to a Full-Scale War: Dispute over teaching reading heats up**, by Robert Rothman in the 1990 edition of the journal, Education Week. It was quickly picked up by a Californian grandmother named Marion Joseph. She claimed to be concerned that her grandchildren were being denied access to becoming literate because Chall's research was being ignored by the Californian system. With the help of a Californian superintendent, Bill Honig, she mounted a relentless media campaign using the term 'reading wars' to force the Californian government to mandate a phonics first program in public schools.*



« *This notion of ‘reading wars’ began appearing in the Australian context in the mid to late 90s and has ebbed and flowed since then. Most recently in Australia the ‘wars’ have been characterised as ‘synthetic phonics’ versus ‘balanced literacy’ although ‘balanced literacy’ has often been erroneously conflated with ‘whole language.’* » (Cambourne, 2021)

Non seulement le débat entre « *whole language* » et l’enseignement de la phonétique s’est propagé en Australie, mais je me souviens très bien qu’à mes débuts dans l’enseignement en Ontario dans les années 1990, nous étions pleinement plongés dans le même débat. On présentait ces deux approches comme des pédagogies diamétralement opposées. Aux États-Unis en 2000, le rapport du National Reading Panel a réanimé la discussion. Ce panel national avait reçu le mandat d’évaluer l’efficacité des différentes approches utilisées dans l’enseignement de la lecture.

L’influence de ce dernier document important s’est répandue au Canada. Une décennie plus tard en Ontario, le ministère de l’Éducation a produit une variété de documents importants, dont la *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*. Ce rapport d’envergure s’adressait surtout aux enseignants des cycles scolaires préparatoire et primaire, mais aussi à tous les autres intervenants de l’élémentaire qui s’intéressaient au rendement en lecture des plus jeunes. Dans l’introduction au document, on retrouve le commentaire suivant :

« Un vaste consensus s’est établi parmi les théoriciens et praticiens du monde de l’éducation en ce qui a trait aux connaissances et aux compétences que les enfants doivent posséder pour apprendre à lire, à l’expérience de vie qui joue sur le développement de ces habiletés et aux composantes fondamentales de l’enseignement de la lecture. L’objet du présent rapport est de tirer quelques conclusions pratiques des éléments de preuve rassemblés à cet égard et de les communiquer aux spécialistes de l’éducation, pour que les enseignantes et enseignants puissent faire évoluer les choses à l’endroit qui importe le plus, c’est-à-dire dans la salle de classe. » Le document a proposé un large éventail d’approches pédagogiques et de stratégies tout ancrées dans les recherches afin d’améliorer les habiletés des élèves. Aux quatre coins de l’Ontario, de nombreux ateliers pédagogiques ont été offerts afin d’accroître les capacités du personnel enseignant à l’école élémentaire.

Malgré ce grand travail, voici qu’en 2019, nous nous retrouvons dans une situation de regain d’intérêt envers l’enseignement de la lecture, qui se retrouve au sein d’un débat. En octobre 2019, la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) a annoncé une enquête sur les questions de droits de la personne touchant les élèves ayant des troubles de lecture au sein du système d’éducation publique de l’Ontario :

« L’enquête “Le droit de lire”, qui s’est focalisée sur les compétences en lecture durant les premières années, a conclu que le système d’éducation publique de l’Ontario délaissait les élèves ayant des troubles de lecture (tels que la dyslexie) et de nombreux autres élèves, car il ne recourait pas à des approches fondées sur des données probantes pour leur apprendre à lire. Le rapport de l’enquête “Le droit de lire” souligne que l’apprentissage de la lecture n’est pas un privilège, mais un droit de la personne fondamentale. » (Rapport sur l’enquête « Le droit de lire », 2019)

Malgré que le rapport se concentre sur le contexte ontarien, les échos du rapport atteignent l’ensemble de la communauté éducative du Canada, y compris les programmes d’immersion. Le rapport comprend une panoplie de recommandations (157 en fait) et s’adresse à plusieurs intervenants du ministère de l’Éducation de l’Ontario, aux conseils scolaires et même aux facultés d’éducation. L’objectif est de « remédier aux problèmes systémiques qui entravent le droit d’apprendre à lire ». Le rapport jette un regard critique et lance une remise en question des approches et pratiques en vigueur en lecture. En lisant le rapport, on retrouve des néologismes, notamment la lecture structurée, issue de l’Association internationale de dyslexie.

Tous les tenants et aboutissants de la lecture structurée et la lecture équilibrée dépassent le cadre de cette discussion/article, mais une chose est certaine : le débat théorique n’est pas facilement compris ni résolu, et entre temps, les enseignants doivent quand même enseigner la lecture. Pour plusieurs enseignants, la grande question qui ressort de toute cette évolution est la suivante : pourquoi, après plus de 40 ans, la pédagogie de l’enseignement de la lecture demeure-t-elle si compliquée? Parfois, quelques enseignants exaspérés seraient possiblement tentés de lever les mains en l’air! D’autres seraient possiblement tentés de prendre une position fixe. Comment pouvons-nous alors garder notre équilibre et bien gérer le flux et reflux théorique de l’enseignement de la lecture?



J’aimerais proposer six principes qui, j’espère, vous aideront à ne pas perdre la tête tout en naviguant en eaux troubles.

Principe 1

Reconnaître et comprendre que l’expertise en enseignement de la lecture est un travail important et de longue haleine

La chercheuse Louisa Cook Moats a publié le document « Teaching Is Rocket Science », dans lequel elle nous rappelle que l’enseignement efficace de la lecture est véritablement complexe. « *Learning to read is a complex achievement and learning to teach reading requires extensive knowledge and skills across the components of word recognition, language comprehension, spelling, and writing. Consider what the classroom demands of the teacher. Children’s interest in reading must be stimulated through regular exposure to interesting books and through discussions in which students respond to many kinds of texts. For best results, the teacher must instruct the majority of students directly, systematically, and explicitly to decipher words in print, all the while keeping in mind the ultimate purpose of reading, which is to learn, enjoy, and understand. To accommodate children’s variability, the teacher must assess children and tailor lessons to individuals or groups. This includes interpreting errors, giving corrective feedback, selecting examples to illustrate concepts, explaining new ideas in several ways, and connecting word recognition instruction to meaningful reading and writing.* » (Moats, 2020)

Les cours initiaux en littératie des programmes d’éducation nous offrent une fondation solide sur laquelle nous devons continuer à bâtir. Des changements de niveaux d’enseignement, ou de sujets enseignés, ou de contextes démographiques nécessitent souvent des connaissances nouvelles ou différentes. N’hésitez pas à contacter vos conseillères pédagogiques pour demander de l’appui.

Des formations de qualité dans le domaine de la littératie requièrent des formations réparties sur une plus longue durée afin d’avoir l’occasion d’assister à des ateliers, du temps pour faire des essais dans vos propres contextes/classes, et ensuite, des occasions de s’interroger et de réfléchir sur les effets obtenus. Ceci vous donne le temps d’apprendre en profondeur et d’intégrer vos apprentissages directement à votre pratique.

Principe 2

Consulter des recherches écrites pour votre contexte de L2

Il est bien vrai que la majorité des pratiques qui fonctionnent pour l’enseignement de la lecture en anglais s’applique aussi en français langue seconde. Cependant, nous avons l’énorme privilège de disposer des plus récentes recherches qui ciblent les apprenants du français de langue additionnelle/seconde. Ces recherches tendent à bien comprendre les défis particuliers au contexte immersif, et nous offrent des recommandations ou suggestions appropriées à notre situation. Tout ce qui est vrai en anglais langue première ne peut pas être copié-collé en français langue seconde.

Principe 3

Adopter un esprit d’enquête, d’enseignant-chercheur

Une fois que nous sommes plus familiers avec les recherches récentes et pertinentes, nous pouvons adopter un esprit d’enquête et d’enseignant-chercheur. On peut animer sa curiosité vis-à-vis des approches nouvelles, confirmer et valider des pratiques efficaces déjà en place, et reconsidérer ce qui ne nous sert plus. Participez à des clubs de lecture ou à des discussions pédagogiques sur la thématique afin de pouvoir échanger avec d’autres enseignants. Ceci vous permettra d’entendre les pour et les contre de différentes approches, d’en apprendre sur les défis à relever ou les succès de leur mise en œuvre et sur les questions qui continuent de tarauder les éducateurs. Prenez le temps de bien réfléchir avant d’implanter de nouvelles pratiques, de documenter vos essais et de vraiment bien observer leurs effets sur vos élèves.

Quels seront vos critères pour l'ajout ou l'abandon de diverses stratégies? Nous avons l'occasion de vraiment réévaluer, rejeter, réimaginer, reconcevoir et réévaluer notre répertoire professionnel. Souvent comme conseillère j'entends les enseignants se plaindre qu'ils ne peuvent plus continuer d'ajouter toutes ces nouveautés. Ils ont bien raison. De grâce, ne faites pas qu'ajouter des pratiques! Plutôt, assurez-vous de *remplacer* vos pratiques par des pratiques de plus en plus efficaces!

Principe 4

Ne jetez pas le bébé avec l'eau du bain!

Il est important de comprendre que toutes les approches recèlent de véritables bijoux et de faire une sélection consciencieuse de ce qui fonctionne pour vous et vos élèves. Chaque nouvelle approche ou méthode naît d'un effort pour surmonter un problème, ou du désir de l'éliminer. Mais tout ce qui est nouveau entraîne aussi des défis. Ainsi, nous devons bien identifier et garder les bijoux déjà acquis et les combiner de façon efficace avec les nouveaux bijoux qui nous sont offerts. Gardez-vous de vous limiter à une seule position. Cherchez plutôt à concilier et à intégrer des éléments efficaces. Au lieu de vous sentir obligé de prendre position, de choisir une option ou une autre, tâchez plutôt de concilier les dichotomies. Utilisez la conjonction de coordination « ET ». *Je veux faire un enseignement efficace ET explicite en lecture, ET intégrer une approche ludique, ancrée dans le jeu ET la joie de la lecture.*

Principe 5

Plus on est nombreux, plus le travail est léger...

Les enseignants ont parfois tendance à travailler seuls, au lieu de travailler en équipe scolaire pour alléger leur tâche et développer des attentes. Prenez le temps de travailler en équipe scolaire collaborative pour aborder l'importance de la littératie. Pouvez-vous formuler un

plan pour collaborer? Comment pouvez-vous répartir les responsabilités de Français M-3? Comment pouvez-vous partager les résultats de vos évaluations en lecture d'une année à l'autre? Plus vous pouvez partager ou échanger, plus vous pourrez vous entraider et alléger votre travail.

Principe 6

C'est vous la pierre angulaire...

Vous, les enseignants, les titulaires de classe, vous êtes les acteurs clés du développement des compétences des élèves en littératie! Bien sûr, les élèves en difficulté peuvent absolument bénéficier de programmes spécialisés, et du soutien d'autres personnes telles que des orthopédagogues.

Mais c'est vous, l'enseignant de la classe ordinaire, qui avez le plus grand impact sur le développement des compétences en alphabétisme.

C'est vous qui êtes le mieux placé pour recueillir les données d'une évaluation continue, pour suivre l'apprentissage et les progrès de vos élèves, et offrir une rétroaction suivie d'une intervention immédiate. C'est vous qui connaissez le mieux les forces et les besoins de vos élèves. C'est vous la clef de voûte, la pierre angulaire.

Dans les flux et reflux théoriques de l'enseignement de la lecture, il est possible de parfois se sentir découragé et incertain. En adoptant un esprit ouvert et une attitude de curiosité, il est possible de maintenir son équilibre tout en acquérant de nouvelles connaissances et des stratégies qui nous aideront à raffiner et enrichir notre répertoire pour assurer un enseignement efficace en lecture.

Bibliographie

BERNARD, Jean-Luc, MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2005), TABLE RONDE DES EXPERTS, et Lesly A. WADE-WOOLLEY. *L'éducation pour tous : rapport de la Table ronde des experts pour l'enseignement en matière de littératie et de numératie pour les élèves ayant des besoins particuliers de la maternelle à la 6^e année*. Ministère de l'Éducation, 162 p.

CAMBOURNE, Brian (2021). « A Brief History of 'The Reading Wars' ». *EduResearch Matters* : A voice for Australian Association educational researchers (26 mai) : <https://www.aare.edu.au/blog/?p=9488>

COMMISSION ONTARIENNE DES DROITS DE LA PERSONNE (2019). *Rapport sur l'enquête « Le droit de lire »*. Consulté le 27 septembre 2022, sur <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enquete-le-droit-de-lire>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2003). *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture*. <https://edusourceontario.com/res/strategie-de-lecture-au-primaire-rapport>

MOATS, Louisa C. (2020). *Teaching Reading Is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*. Washington, DC, American Federation of Teachers. Disponible à cette adresse : <https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf>

L'art et l'enfant en maternelle d'immersion française

Astrid Pedneault | Doctorante, Université Simon Fraser | astrid_pedneault@sfu.ca



Pendant presque toute ma carrière, j'ai enseigné à la maternelle d'immersion française : deux années à Edmonton en Alberta et 26 années à Port Moody, en Colombie-Britannique. Au départ j'étais un peu intimidée par le défi énorme que représente l'enseignement du français en français aux plus jeunes élèves du système, tout

en guidant leur développement physique, émotionnel et social. Cependant j'ai persisté et vécu des années fantastiques en maternelle. En 2009, les débuts de la maternelle à temps plein en Colombie-Britannique m'ont procuré une occasion de ressourcement et j'ai alors entamé une réflexion en profondeur. Dans mon enquête de maîtrise, j'ai exploré l'équilibre de l'enseignement du français – qui consiste souvent en une pédagogie plutôt ciblée – et de l'enseignement à l'enfant de cinq ans – qui est en grande partie une pédagogie par le jeu et l'exploration. J'ai voulu mieux comprendre ce qui m'apparaissait alors comme une contradiction, c'est-à-dire ma contradiction quotidienne. Mon travail de maîtrise m'a éclairée et m'a donné le goût d'approfondir encore plus ma vision pédagogique. J'ai donc entrepris une recherche doctorale que je poursuis en ce moment.



Mais aujourd'hui je veux vous parler de l'importance des arts et de la créativité en maternelle d'immersion française. Je vais donc, dans un premier temps, discuter de l'importance qu'avaient les arts au quotidien dans ma salle de classe. En décrivant un peu notre quotidien en salle de cours, je vous parlerai de l'importance de la joie, de l'enthousiasme et du plaisir dans le processus d'apprentissage des petits. J'en arriverai, dans un deuxième temps, à l'intégration et à la place croissante du français dans toutes ces pratiques de la vie quotidienne. Allons-y!

L'art en classe et le développement de l'enfant

Le Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique « [c]onsidère l'apprentissage et l'existence dans une perspective holistique : les enfants et les adultes établissent une relation et entrent ensemble en contact avec des idées, des objets, des lieux et des histoires » (p. 4). On y emploie « le terme "investigations vivantes" [...] pour décrire la réflexion, les actions et les apprentissages qui découlent de la rencontre entre l'enfant, l'éducateur, les objets et les idées » (p. 5).

En effet, dans une classe de maternelle, on vit tous ensemble. On fait des tas de choses, on apprend à se connaître, on rit, on s'émerveille, on découvre qui on est et ce qu'on aime, on trouve des solutions à de gros problèmes, et quoi encore! Dans ma vaste expérience d'enseignante, l'expérience artistique quotidienne a toujours fait partie de cette vie en communauté et de cette grande et belle aventure qu'est la maternelle.

Les jeunes enfants apprennent en grande partie par leurs sens, leurs émotions et leur imagination et le font principalement en jouant, comme l'ont démontré Lev Vygotsky (1896-1934) et Jean Piaget (1896-1980). Demeurer longtemps immobile à écouter quelqu'un parler se révèle un défi pour bien des petits. Leur capacité d'attention et d'écoute est limitée et leur corps ressent le besoin presque constant de bouger, de toucher et d'examiner le monde environnant afin de le connaître et comprendre. Ils apprennent particulièrement bien ce qui les attire et capte leur attention.

Oren Ergas (2017) nous rappelle que « la fondation de toute pratique éducative est l'orientation de l'attention » (p. 37).

Mes élèves n'ont jamais hésité à me donner de clairs messages lorsque je parlais trop longtemps.

Ils me faisaient vite comprendre les limites de leur capacité d'apprendre par l'écoute et sans l'utilisation de leur corps. Il fallait donc que je leur offre des sujets et des activités attrayants et captivants afin de leur procurer ces formes d'apprentissage autonome. Dans ma classe, je le faisais souvent au moyen de projets d'art et de périodes d'exploration créative.

Elliot Eisner (2002) nous propose de concevoir l'éducation un peu comme un beau grand projet d'art. Il avance même l'idée qu'un des buts les plus importants de l'école devrait être de faire en sorte que les apprenants « tombent amoureux » de leurs projets et travaux (p. 196). Comme Eisner, j'ai toujours considéré comme primordiale la qualité de l'expérience en classe – la mienne autant que celle des élèves. Nous voulons tous, adultes et enfants, passer nos journées de manière agréable et intéressante.

J'en suis venue à comprendre que plus l'expérience que je partageais avec les enfants était esthétiquement riche, c'est-à-dire plaisante mais aussi stimulante et transformatrice, plus ils participaient et aimaient venir à l'école, et meilleur était l'apprentissage – car celui-ci devenait ainsi un choix de l'enfant.

Je parle ici de l'idée d'*aesthetic experience* de John Dewey (1934/2005), une expérience dont la qualité procure une « vitalité accrue » (p. 18). Veia Vecchi (2010) avance une idée semblable dans *Art and Creativity in Reggio Emilia*, en affirmant que « l'enseignement ne doit pas oublier la beauté » (p. 26). Cette idée peut sembler un peu simple mais, au final, elle a fait toute la différence pour mes élèves et moi.

En maternelle, les arts visuels – particulièrement le dessin – font partie de la vie courante. Pourquoi dessiner est-il si important pour les jeunes enfants? D'abord parce qu'au tout début de l'année scolaire, c'est une activité à la mesure de leur capacité et un moyen fantastique de les connaître. En général, ils sont très fiers de leurs dessins et ont presque toujours une histoire qui s'y rattache à raconter. Tout en dessinant, ils développent leur capacité d'observer le monde et de le représenter. Eisner (2002) affirme que « la représentation stabilise une idée ou une image dans du matériel et rend ainsi possible un dialogue avec cette idée ou image » (p. 6).



Dessiner c'est un peu *toucher* le monde avec ses mains, le manipuler et l'examiner afin de se l'approprier. Dessiner revient donc un peu à jouer.

Parfois c'est même la seule façon d'explorer physiquement et d'interagir avec certains sujets, comme les éléphants, les dinosaures ou les volcans, ou encore tout objet ou phénomène avec lesquels les écoliers ne peuvent avoir de contact direct. Vygotsky (2004) affirme même que les jeunes enfants passent par un « stade du dessin » (p. 42). Lesley Margaret Pohio (2017) affirme que « les arts visuels jouent un rôle important pour les jeunes enfants en leur faisant représenter et exprimer leur compréhension du monde à travers leur art » (p. 6). Par leurs dessins, ils nous disent ce qu'ils ont remarqué et compris, ce qui compte pour eux. Un dessin d'enfant ne ment jamais.

Peindre et dessiner sont donc des outils précieux pour approfondir leur développement physique, intellectuel et émotionnel tout en multipliant les possibilités d'interaction avec le monde.

Selon Veia Vecchi (2010), « les pédagogues de Reggio Emilia avancent l'idée que les enfants possèdent et parlent une centaine de langages, c'est-à-dire qu'ils émettent l'hypothèse que l'apprentissage se produit par le biais de plusieurs langages (ou disciplines) qui interagissent » (p. 18). Loris Malaguzzi (1993), père fondateur de la pédagogie de Reggio Emilia, affirme que nous aussi, « adultes et éducateurs, devons posséder cent langages » (p. 94). Il est donc important d'offrir aux enfants des opportunités d'acquisition de ces multiples langages. Chaque année, j'ai présenté une grande variété de médiums et de techniques artistiques aux petits. Au début de ma carrière, je le faisais dans le cadre de projets spécifiques. Avec le temps, j'ai de plus en plus laissé les enfants explorer de manière libre et spontanée. Par exemple, j'offrais souvent des sessions d'exploration artistique en après-midi. Cela pouvait être avec de la peinture, de la teinture, des pastels et même de l'argile, ou par des dessins abstraits de lignes, de formes ou de textures. Les enfants pouvaient réaliser plusieurs peintures, dessins ou créations, donc explorer à satiété. Au fil des mois, je voyais les enfants développer leur motricité fine en plus d'acquérir un grand répertoire de possibilités pour s'exprimer de façon artistique. En fait, je les voyais développer leur potentiel créatif et je voyais aussi leur personnalité apparaître dans leurs œuvres. Leur confiance en eux-mêmes croissait devant mes yeux.

Un aspect de ma pratique que j'ai beaucoup développé était la cocreation de projets avec mes élèves. Lorsque je présentais une activité, je donnais des directives précises pour une partie du projet, mais je laissais aussi une part ouverte à leur vision créative. Par exemple, lorsque je faisais avec eux une lanterne-citrouille en octobre, je leur enseignais une technique de découpage assez complexe pour la citrouille. Pour ce qui est du visage, je les laissais libres. Comme c'était un gros défi pour certains – car il était encore tôt dans l'année –, je discutais de possibilités avec eux et je leur faisais quelques démonstrations. Je les impliquais aussi en leur posant des questions, en demandant par exemple quelle pourrait être une bonne forme pour la bouche ou les yeux. J'en profitais parfois pour enseigner quelques trucs de magie, comme plier un papier en deux pour découper deux yeux en même temps.

Mes élèves pratiquaient ainsi l'initiative et la prise de décision car je ne leur laissais pas le choix! – ils se sentaient aussi soutenus et approuvés dans leurs efforts.

Autrement dit, de façon subtile je les encourageais constamment à créer. En pratiquant la cocreation artistique régulièrement avec mes élèves, je suis devenue de plus en plus flexible quant aux projets finaux, et ouverte aux surprises que m'offraient les enfants et qui sortaient tout droit de leur imagination. Parfois, un enfant trouvait une idée si géniale que nous l'adoptions tous, comme le jour où un garçon eut la brillante idée d'enrouler une bande de papier autour d'un crayon pour faire une queue de cochon frisée! Quel beau moment, nous avons bien ri! J'ai aussi appris à honorer l'art spontané des enfants, ces merveilleux cadeaux que je recevais si souvent, et à leur faire une place d'honneur en classe. En fait, j'étais toujours fascinée par l'évolution de leur art et de leurs dessins, car j'y voyais leur intérêt personnel, leurs nouveaux acquis, ainsi que la progression de leur développement moteur, artistique et intellectuel.

J'ai également beaucoup exploré les projets d'art collectif, ces grandes murales réalisées autour d'un thème. En travaillant ensemble, les enfants apprennent les uns des autres, et doivent discuter et négocier. Cela contribuerait énormément à leur développement social et à leur capacité d'autorégulation, tel qu'expliqué dans la vision pédagogique de Vygotsky par Bodrova et Leong (2007, p. 79-81). Nachmanovitch (1990) suggère que « la collaboration avec les autres permet, comme dans toute relation, une expansion de l'identité – *an enlarged self* – ainsi qu'une créativité plus versatile » (p. 95).



Nous évoluons tous au contact les uns des autres en travaillant et en créant ensemble, et cela se produisait pour mes élèves avec nos projets d'art communautaire.

Enfin, j'ai souvent encouragé les enfants à créer et à développer leur esprit d'enquête en mettant à leur disposition beaucoup de matériel d'art ainsi que des matériaux de recyclage. J'ai de multiples souvenirs d'enfants qui travaillaient pendant plusieurs jours sur leur propre projet ou qui créaient des accessoires pour leurs jeux. Je pense à deux fillettes qui pendant des mois ont fabriqué des maisons en papier pour leurs petits ours. Leurs maisons se déchiraient souvent, pourtant elles ne perdaient pas courage et trouvaient des façons de les réparer et même de les améliorer.

Il y aurait bien sûr beaucoup plus à dire sur les bienfaits innombrables que l'art et l'exploration créative procurent aux jeunes enfants. Je crois cependant que ces quelques exemples tirés de mon expérience illustrent bien l'apport de l'art au développement des enfants.

L'art et l'apprentissage du français en maternelle d'immersion

À ce point-ci du texte, on pourra se demander : « Mais quel est le lien entre l'apprentissage du français et l'art? » J'y arrive.

Deux des caractéristiques du programme d'études de Français langue seconde – immersion de la Colombie-Britannique sont décrites comme suit :

« Le programme d'études Français langue seconde – immersion incarne une approche intégrale et holistique de l'enseignement et du processus d'apprentissage. »

« Le programme d'études est basé sur le principe que tout élève doit participer activement à son apprentissage. L'élève est encouragé à interagir, à interpréter le sens des messages et à mettre en œuvre des stratégies de communication en français, à l'oral comme à l'écrit. »

(Extraits de <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fral/introduction>)

Le lien le plus important à faire n'est pas entre l'art et l'enseignement du français, mais entre l'art et les principes qui guident l'apprentissage des petits.

Au fil des ans, la grande question pour moi est devenue, non pas Comment je leur enseigne le français? mais plutôt Comment les enfants apprennent-ils/elles? Et ultimement, comment m'y prendre pour les faire vouloir et aimer apprendre le français?

Si on tient compte du fait que les enfants apprennent avec les sens, les émotions et l'imagination et principalement en jouant, qu'ils ont besoin de bouger et toucher les choses, et si on veut, malgré les défis, que le plaisir soit au rendez-vous, alors on doit s'assurer que l'apprentissage du français répond, autant que possible, à ces critères. En comprenant de mieux en mieux la logique de ces principes, j'ai travaillé à faire du français une matière attirante et captivante pour les enfants.

J'ai tenté, littéralement et poétiquement, de leur faire *toucher* le français, de les faire jouer avec les sons, les mots et les lettres. J'ai tenté de créer un environnement où ce n'était pas toujours moi qui parlais et eux qui écoutaient.

J'ai voulu que les enfants soient *immergés* en français pour l'apprendre, mais pas submergés. J'ai fait en sorte qu'ils se sentent confiants et motivés, qu'ils ressentent une mesure de succès et de plaisir; enfin, qu'ils aiment apprendre le français en français.

Pour qu'émergent en eux des envies spontanées d'utiliser *leur* français, de le réclamer. C'est ici que l'art et l'exploration créative prennent leur sens et constituent un canal idéal pour l'apprentissage du français.

Comme j'ai toujours donné une place importante aux arts visuels dans ma classe, j'ai appris à y intégrer le français écrit aussitôt et aussi souvent que possible. Très tôt dans l'année, j'invitais les enfants à dessiner et « écrire » un mot après une histoire, comme chat ou dragon, ou parfois notre mot était un cri d'animal comme miaou! Dans le coin du matériel d'art, parmi le papier et les paniers de crayons, colle et ciseaux, je plaçais aussi des lettres, des syllabes et même des mots en papier, afin que le langage demeure toujours présent, prêt à être intégré à une création. Parfois nous décorions ensemble des mots ou des lettres. À quelques reprises, nous avons même inventé nos propres mots avec des syllabes en français et nous les avons illustrés.

L'idée était de faire en sorte que les enfants puissent jouer avec le français, le « toucher » afin de se l'approprier de façon naturelle.

Aux bénéfices de l'exploration artistique fréquente j'ajoutais systématiquement des possibilités de familiarisation organique avec le français écrit. Mais par-dessus tout, je me devais d'être constamment présente et d'encourager les enfants.

J'investissais beaucoup de temps et d'efforts à modéliser et créer autour d'eux et avec elles. Je profitais donc de cet élan naturel d'enthousiasme et de création pour y insérer de plus en plus de français. J'introduisais régulièrement des nouveaux mots et verbes associés aux actions que nous performions. Nous développions parfois nos propres expressions ou mots drôles que je travaillais à garder présents.

Je me souviens de cette année où les enfants me faisaient constamment écrire le mot hippopotame! Je prétendais souvent de manière théâtrale que c'était trop long et fatigant; alors, bien sûr, ils insistaient! Comme ils ont bien appris à dire, lire et écrire le mot hippopotame cette année-là!

Un lien très important, à mon avis, entre l'art et l'apprentissage du français concerne la qualité de l'expérience des enfants. Moore et Sabatier (2012) identifient « le plaisir d'apprendre » comme un des principes importants d'apprentissage en immersion française. Elles décrivent « un apprentissage par la découverte, le tâtonnement et la manipulation » qui « est vécu comme une aventure » (p. 122). Ces nouveaux mots, verbes ou expressions en français récemment appris, que mes élèves pouvaient maintenant entendre

Bibliographie

BODROVA, Elena, et Deborah J. LEONG (2007). *Tools of the Mind: The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, 2^e édition. Préface de Michael Cole. Upper Saddle River, NJ, Prentice-Hall, 248 p.

DEWEY, John (1934/2005). *Art as Experience*. New York, TarcherPerigee, 371 p.

EISNER, Elliot W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven et Londres, Yale University Press, 258 p. <https://curriculumjourney.files.wordpress.com/2014/04/eisner-2003-the-arts-and-the-creation-of-mind.pdf>

ERGAS, Oren (2017). *Reconstructing 'Education' through Mindful Attention: Positioning the Mind at the Center of Curriculum and Pedagogy*. Londres, Palgrave Macmillan, 344 p. <https://link.springer.com/book/10.1057/978-1-137-58782-4>

GOVERNEMENT DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE (2019). *Cadre pédagogique pour la petite enfance de la Colombie-Britannique*. https://www2.gov.bc.ca/assets/gov/education/early-learning/teach/earlylearning/fr_early_learning_framework.pdf

KRASHEN, Stephen D. (1982/2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford, Royaume-Uni, Pergamon Press, 202 p. http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf

MALAGUZZI, Loris (1993). « Your Image of the Child: Where Teaching Begins ». Séminaire à Reggio Emilia, Italie (juin). Disponible dans : <http://www.reggioalliance.org/downloads/malaguzzi:ccie:1994.pdf>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE. Programmes d'études de la Colombie-Britannique. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/curriculum/fral/introduction>

MOORE, Danièle, et Cécile SABATIER (2012). *Une semaine en classe en immersion française au Canada : Le projet CECA au Canada*. Grenoble, PUG, 144 p. Coll. Didactique. <https://journals.openedition.org/lidil/3280>

NACHMANOVITCH, Stephen (1990). *Free Play: Improvisation in Life and Art*. New York, TarcherPerigee, 224 p.

POHIO, Lesley Margaret (2017). « Landscapes of Identity: Young Children and the Visual Arts » | « Paysages identitaires : Jeunes enfants et arts visuels ». *Canadian Review of Art Education Research and Issues / Revue canadienne de recherches et enjeux en éducation artistique*, 44 (1), 4-19.

VECCHI, Vea (2010). *Art and Creativity in Reggio Emilia: Exploring the Role and Potential of Ateliers in Early Childhood Education (Contesting Early Childhood)*. New York, Routledge, 220 p.

VYGOTSKY, Lev Semenovich (2004). « Imagination and Creativity in Childhood ». *Journal of Russian & East European Psychology*, 42 (1), 7-97. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10610405.2004.11059210>

et utiliser de plus en plus dans un contexte où le plaisir et la prise de risque étaient encouragés, faisaient partie du quotidien. Krashen (1982/2009) présente l'hypothèse que les enfants n'apprennent pas, mais plutôt qu'ils *acquièrent* une langue seconde, aussi naturellement que leur langue maternelle (p. 10).

Il suggère aussi que le niveau de stress affecte la prise de risque chez l'apprenant d'une deuxième langue et qu'il serait « désirable de faire "oublier" à l'élève [...] que le message est codé dans une autre langue » (p. 74).

L'art et l'exploration créative étaient au cœur de ma pratique pédagogique et de la vie courante dans ma classe de maternelle et j'ai voulu mieux comprendre leur lien avec l'apprentissage du français des enfants. En vérité, cette grande investigation, que je poursuis encore en ce moment même, est née de mon désir profond de créer la meilleure forme de pédagogie possible pour mes petits élèves, pour faire de ma classe un beau projet d'art, afin que les enfants tombent amoureux de l'école et de la langue française. Dans une classe de maternelle, *on vit* tous ensemble. On fait des tas de choses, on rit, et on s'éprend du français, tout en jouant et en créant!

L'Univers de Sam Amuse est une plateforme évolutive et intuitive conçue pour donner un coup de main aux enseignants et développée pour les élèves qui aiment apprendre le français en s'amusant! ★

- ✓ Jeux interactifs avec suivi de progrès
- ✓ Jeux et activités à imprimer
- ✓ Glossaires et vidéos
- ✓ Nouvelles ressources ajoutées chaque mois
- ✓ Plateforme adaptée à tous les appareils



★ Découvrez nos jeux et activités au salon des exposants du Congrès de l'ACPI. ★

Démo et ressources gratuites à www.samamuse.ca

Développée
au Manitoba
par
JEUX
Sam
amuse

Le journal de la nature : se redécouvrir par l'observation

Chantal Larivière | Conseillère pédagogique, équipe TacTIC du Centre franco (CFORP) | larivierec5@gmail.com



Me voici installée confortablement à un endroit que j'affectionne énormément. Un petit endroit à quelques kilomètres de ma maison! « Pourquoi cet endroit? » me demandez-vous. Ce lieu naturel m'a permis de prendre du recul, de ralentir et surtout de prendre soin de ma santé mentale pendant la pandémie. Près du ruisseau avec une vue suffisamment dégagée pour pouvoir contempler le ciel, la cime des arbres et voir la nature, j'arrêtais le temps en écrivant mes observations dans mon carnet. Tous les jours, je m'y rendais pour voir les jours, les saisons défilier devant moi. J'ai vite pris intérêt à mon journal de la nature.

Qu'est-ce qu'un journal de la nature? C'est un carnet où vous pouvez décrire vos pensées, vos sentiments, vos idées, vos activités, vos observations et votre relation avec le monde naturel.

C'est aussi l'occasion d'interpréter vos pensées intérieures dans un milieu naturel et un espace où le monde naturel peut couler en vous et laisser une trace permanente.



Le journal de la nature m'a permis de :

- renforcer mes habiletés d'observation
- développer ma créativité
- faire des liens avec mes connaissances antérieures
- développer ma curiosité
- veiller sur mon bien-être

Finalement, le journal de la nature m'a appris à être reconnaissante envers la nature.

Imaginez ce que le journal de la nature pourrait faire pour vos élèves dans vos pratiques pédagogiques! En éducation, nous cherchons à maximiser le temps. Ayant de nombreuses rencontres, d'innombrables courriels, plusieurs tâches connexes, comment pouvons-nous combler toutes les attentes inhérentes à notre profession?



L'une des possibilités à envisager serait l'intégration des matières. Selon des auteurs d'écrits scientifiques, l'interdisciplinarité consiste en « la mise en relation d'au moins deux disciplines, en vue d'élaborer une représentation originale d'une notion, d'une situation, d'une problématique » (Fourez, Maingain et Dufour, 2002). Selon votre intention pédagogique et les intérêts des élèves, vous pourriez intégrer du français, des mathématiques, des sciences, des arts. Vous trouverez ci-dessous différentes possibilités selon les matières :

Sciences ☐ Plantes, arbres, etc. ☐ Animaux (insectes, etc.) ☐ Météo (précipitations, nuages, vent, etc.) ☐ Habitats	Sciences humaines ☐ Histoire locale ☐ Communautés naturelles et humaines ☐ Cartographie	Éducation physique et santé ☐ Marche et exploration ☐ Activités en plein air ☐ Randonnées
Français ☐ Écriture : poésie, schéma, etc. ☐ Communication orale : décrire, coconstruire les savoirs, argumenter, etc.	Mathématiques ☐ Mesure ☐ Diagrammes ☐ Dénombrement ☐ Estimation ☐ Probabilités	Éducation artistique ☐ Coordination œil-main ☐ Observation ☐ Différentes formes d'art
Compétence de communication ☐ Interaction ☐ Collaboration	Compétence de réflexion ☐ Pensée créatrice ☐ Pensée critique et réflexive	Compétence personnelle et sociale ☐ Conscience de soi et responsabilité personnelle ☐ Identité personnelle et culturelle positive ☐ Conscience et responsabilité sociales

De plus, le journal de la nature a l'avantage de développer certaines compétences :

Poser des questions et faire des prédictions

- Faire preuve de curiosité et de fascination pour le monde
- Observer les objets et les événements dans des contextes familiers
- Poser des questions simples sur des objets et des événement familiers

Planifier et exécuter

- Faire des observations exploratoires avec les cinq sens
- Manipuler des matériaux en toute sécurité
- Faire des mesures simples avec des unités non standard

Traiter et analyser des données et de l'information

- Discuter des observations
- Représenter des observations et des idées par un dessin
- Prendre contact avec son environnement immédiat et l'interpréter

Appliquer et innover

- Contribuer au bien-être de soi, de sa famille, de sa classe et de son école par des approches personnelles
- Transférer et appliquer l'apprentissage à de nouvelles situations
- Générer et présenter des idées nouvelles et les développer dans le cadre d'une résolution de problème

Communiquer

- Échanger des observations et des idées
- Exprimer et approfondir ses expériences personnelles sur le lieu

Il s'agit d'un outil simple et surtout accessible tout au long de l'année scolaire, parce que chaque saison nous offre l'opportunité d'observer et d'enregistrer de nombreux événements naturels.

Les tableaux ci-dessous donnent quelques idées à explorer à différents moments de l'année. Ce n'est qu'un point de départ; la faune et la flore peuvent varier en fonction de votre lieu naturel.

Printemps -Observer les premiers oiseaux qui reviennent du sud -Observer les activités des oiseaux qui nichent à proximité -Dessiner la séquence de floraison des fleurs -Enregistrer la pluie, la boue, la neige et la neige fondue. -Dessiner un petit paysage montrant les premiers signes du printemps dans les arbres et la terre.
Été -Apprendre à identifier les oiseaux par leur cri et leur habitat. -Apprenez à connaître les animaux de votre région et dessinez-les pour connaître leurs habitudes. -Planter votre propre jardin, dessinez et notez sa croissance. -Documenter le temps qu'il fait chaque jour pendant un mois.
Automne -Observer le changement d'activité et les préparations pour l'hiver ou les migrations vers le sud. -Observer et dessiner les variétés de graines, de noix et de fruits des arbres. -Dessiner des formes de nuages, des couchers de soleil, des motifs de pluie -Dessine un petit paysage en montrant les formes des arbres et les changements de couleur.
Hiver -Observer les oiseaux qui restent pendant l'hiver. -Chercher des traces dans la boue ou la neige. -Dessiner des silhouettes d'arbres d'hiver. -Observer les feuilles et les bourgeons des conifères à feuilles larges. -Dessiner des formes de flocons de neige

Vous remarquerez que plusieurs élèves seront nerveux à l'idée de commencer à tenir un journal parce qu'ils pensent qu'ils doivent produire une œuvre d'art. Rappeler aux élèves que l'objectif est l'observation, pas l'art. Lorsque nous présentons des activités à nos élèves, nous disons toujours : « Il ne s'agit pas de faire un joli dessin, mais de consigner par écrit des observations précises. » Ce rappel pourrait apaiser les inquiétudes de certains écoliers au sujet de leur dessin et leur remémorer le but de l'expérience. Au milieu d'une activité, nous avisons les élèves : « Si vous commencez à vous soucier de faire un joli dessin, transformez-le en diagramme. Ajoutez des étiquettes partout et concentrez-vous sur la présentation de vos observations. »

Prenez le temps nécessaire pour vous et vos élèves : allez en randonnée dans un milieu naturel afin de cultiver l'émerveillement et la curiosité de vos élèves. La quantité de choses que nous pouvons apprendre de la Terre est infinie. Ces découvertes vous apaiseront et vos élèves se ressourceront en votre compagnie.

Bibliographie

FOUREZ, Gérard, Alain MAINGAIN et Barbara DUFOUR (2002). *Approches didactiques de l'interdisciplinarité*. Avant-propos de Gérard Fourez. Bruxelles, De Boeck Université, 288 p. Coll. Perspectives en éducation et formation.

Innovations et pratiques pédagogiques au préscolaire en contexte d'immersion française

Adrienne Sauriol-Levert | Enseignante retraitée | aslevert@hotmail.com



Les classes de maternelle 5 ans ont fait leur apparition au Québec dans les années 1960 afin que les jeunes enfants commencent tous leur parcours scolaire sur un pied d'égalité. Ces classes jusqu'alors à temps partiel sont passées à des journées complètes dès 1997. L'ouverture des maternelles 4 ans pour tous en 2019, qui jusqu'alors n'existaient pour

ainsi dire qu'en milieu socioéconomiquement faible, a fait exploser le nombre de classes de maternelle qui ne cesse de s'accroître depuis, et ce, même si l'inscription au préscolaire est toujours surérogatoire.

Le programme académique développé par le ministère de l'Éducation du Québec porte sur les cinq axes du développement global de l'enfant, soit les domaines social, affectif, langagier, cognitif, de même que physique et moteur. Or, dans un contexte d'immersion, le développement langagier pose son lot de défis. Ceux et celles qui y œuvrent le reconnaissent.

Alors quelles sont les meilleures pratiques ou innovations pour soutenir le développement du langage chez nos élèves du préscolaire?

Y a-t-il des innovations pédagogiques, des pratiques gagnantes ou même des outils pédagogiques qui soutiennent notre démarche d'enseignement au préscolaire?

Notre intérêt s'est arrêté en premier lieu sur le site FormÉprésco (Formation à l'éducation préscolaire). Ce site s'adresse autant aux futur.e.s enseignant.e.s du préscolaire qu'aux enseignant.e.s déjà en classe. Il met en ligne à leur disposition divers outils et ressources. Il s'est donné pour mission de bonifier la formation initiale. Les trois professeures-chercheuses ont notamment comme champs de recherche l'émergence de l'écrit, les pratiques enseignantes et le développement langagier.

Nous avons parcouru le récent rapport sur la recherche mené par Charron et autres (2022). Il suggère de jumeler la pratique directe (c.-à-d. une intervention menée par l'enseignant) à la pratique indirecte (l'organisation de la classe et de ses aires de jeu), afin de soutenir le développement du langage oral et de l'écrit. Il serait important de mettre à la portée des enfants du matériel qui favorise cette oralité avec des postes audio, des jeux de société, etc., et du matériel qui favorise l'écrit comme des livres, du papier et des crayons dans tous les coins de jeux. Ces différents équipements serviraient au développement du langage oral et écrit.

Par exemple, ajouter :

- des blocs avec les lettres de l'alphabet dans le coin blocs pour encourager l'enfant à recopier des mots vus dans la classe,
- des crayons et du papier dans le coin cuisine maison pour que l'enfant puisse faire semblant de dresser une liste d'épicerie,
- des livres dans le coin cuisine maison que l'enfant pourrait « lire à des bébés poupées ».

Le jeu a une place privilégiée au préscolaire.

La recherche de Bouchard et autres (2020) nous rappelle l'importance du rôle de l'enseignant comme catalyseur de l'oralité dans les situations de jeux symboliques. J'ajouterais que c'est sûrement encore plus important en contexte immersif, car l'enseignant est souvent le seul à modéliser la langue. Ce rapport souligne qu'il serait aussi très important de faire la lecture, d'enseigner chansons et comptines demandant la participation active de l'apprenant, et de favoriser les causeries. On nous suggère donc de saisir toutes les occasions possibles d'interagir avec les élèves. Les périodes que l'on nomme généralement « les jeux libres » seraient des moments privilégiés pour interagir avec les élèves, car nous sommes dans un contexte où l'élève a choisi ce qui l'intéressait et où l'enseignant.e peut devenir un outil de communication (Jones et Reynolds, 1992).

Une autre recherche, portant cette fois sur l'utilisation des Albums plurilingues ÉLODiL disponibles sur biblius.ca et la valorisation de la lecture partagée par la lecture indiciaire, a attiré notre attention. Armand et autres (2021) précisent ceci : « Ce type de lecture interactive vise à amener les enfants à adopter une posture active de recherche de sens, lors de l'écoute d'une lecture à haute voix d'un album, et à formuler des hypothèses sur le récit (par exemple, sur la suite de l'histoire ou les sentiments des personnages), [à] les justifier (en s'appuyant sur les indices du texte ou des illustrations ou encore sur leurs connaissances du monde ou des livres) et à les valider (à l'aide du texte ou des illustrations). » La lecture indiciaire favoriserait l'engagement actif de l'élève. L'enfant de 4-5 ans doit cependant être guidé par l'enseignant pour formuler des hypothèses, mais il peut valider ces dernières à l'aide des illustrations, voire du texte. Ce dernier doit par contre être adapté au niveau de compréhension des élèves.

Quant aux ressources, nous avons trouvé un site développé par deux enseignants français pour accompagner les nouveaux et nouvelles enseignant.e.s dans une démarche de développement langagier à la maternelle : L'école de Biscotte. Basée sur des petits livres très simples et peu coûteux, cette démarche est appuyée

Bibliographie

ARMAND, Françoise, et autres (2021). « Favoriser le développement de l'oral et l'entrée dans l'écrit chez les enfants à l'éducation préscolaire en milieu pluriethnique et plurilingue au moyen de la lecture partagée et d'approches plurilingues ». Rapport de recherche, programme Actions concertées. https://frq.gouv.qc.ca/app/uploads/2021/10/francoise.armad_prescolaire-pluriethnique_rapport.pdf

BÉTHUNE, Domitille. *Le projet Biscotte* : « Un outil pour apprendre à ses élèves à construire des phrases et apprendre du vocabulaire en lien avec un thème ». Illustrations de Michel Rius. <https://biscotte-ecole.jimdofree.com>

BOUCHARD, Caroline, et autres (février 2020). « Mise en place d'un dispositif de développement professionnel auprès d'enseignants(es) en maternelle 5 ans afin de favoriser le soutien du développement du langage oral et écrit des enfants en situation de jeu symbolique ». Rapport de recherche, Fonds de recherche du Québec – Société et culture. <https://frq.gouv.qc.ca/histoire-et-rapport/mise-en-place-dun-dispositif-de-developpement-professionnel-aupres-denseignant-ses-en-maternelle-5-ans-afin-de-favoriser-le-soutien-du-developpement-du-langage-oral-et-ecrit-des-enfants-en-situat/>

CARDINAL, Marie-Josée. « Éducation par la nature : une recherche québécoise démontre des bienfaits remarquables pour les tout-petits ». *100°* <https://centdegres.ca/ressources/education-par-la-nature-une-recherche-quebecoise-demonstre-des-bienfaits-remarquables-pour-les-tout-petits>

CHARRON, Annie, Caroline BOUCHARD, Myriam VILLENEUVE-LAPOINTE et Anne-Sophie PARENT (2022). « Pratiques déclarées d'enseignantes et d'enseignants à l'éducation préscolaire cinq ans en matière de soutien au développement langagier des enfants ». *Éducation et francophonie*, 50 (1), (printemps). <https://acelf.ca/wp-content/uploads/2022/05/01-Charron-et-al..pdf>

FÉDÉRATION DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT PRIVÉS. « Innovation pédagogique – préscolaire-primaire ». <https://innovereneducation.com/archives-2021/innovation-pedagogique-prescolaire-primaire/>

JONES, Elizabeth, et Gretchen REYNOLDS, (1992). *The Play's the Thing: Teachers' roles in Children's Play*. New York et Londres, Teachers College Press, Columbia University, 144 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2017). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire 4 ans*. Gouvernement du Québec. www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PFEQ/Prescolaire_4ans.pdf

PARENT, Anne-Sophie, et Caroline BOUCHARD (2020). « Pratiques enseignantes pour soutenir le langage oral des enfants selon les contextes de classe à l'éducation préscolaire 5 ans ». *INITIO*, 8 (1), 37-55.

PINSONNAULT, Pierre (2019). « La pédagogie Enfant Nature : une nouvelle approche éducative expérientielle en plein air ». *Néo UQTR*. <https://neo.uqtr.ca/2019/09/03/la-pedagogie-enfant-nature-une-nouvelle-approche-educative-experientielle-en-plein-air/>

TURGEON, Éline, Françoise ARMAND, Catherine GOSSELIN-LAVOIE et Sarah Jane MC KINLEY (2022). « Effet de la lecture indiciaire sur le développement de conduites discursives orales d'enfants de maternelle 5 ans en milieu pluriethnique et plurilingue ». *Éducation et francophonie*, 50 (1), (printemps).

par un blogue et des documents gratuits à télécharger. Il n'y a cependant que quelques livres disponibles en ligne, qu'on peut se procurer sur le site de l'éditeur.

Mais le langage n'est pas le seul aspect du développement qui favorise les innovations.

Les projets novateurs qui enflamment le Web depuis le début de la pandémie favorisent la « pédagogie nature » et permettent aux jeunes de passer plus de temps à l'extérieur et de prendre conscience de leur environnement.

Inspirée par les modèles scandinaves, la pédagogie nature améliorerait l'engagement des élèves qui adopteraient de façon naturelle une « posture de chercheur ». Pas besoin d'avoir une forêt à côté de sa classe. Un parc ou même la cour d'école regorgerait de possibilités. Plusieurs pages Facebook rassemblent des milliers d'enseignant.e.s adeptes de ce type de pédagogie. Il n'y a qu'un pas à franchir pour les enseignant.e.s en immersion française en vue de faire des liens entre ce qui a été appris à l'extérieur et le vocabulaire s'y rattachant.

Literacy in Early French Immersion: Developing Disposition Before Skills

Monica Tang interviews Sarah Wong / Entrevue entre Sarah Wong et Monica Tang



Monica Tang | Coordonnatrice - Projets Référentiel identitaire L2, Université Simon Fraser | monica_tang@sfu.ca

Sarah Wong | Formatrice associée aux études supérieures professionnelles (ESP) – Enseignante en maternelle, Simon Fraser University – Burnaby School District | sarah_wong@sfu.ca – sarah.wong@burnabyschools.ca

MT: Thank you for coming, Sarah! The reason why I thought of you for this particular edition of the *Journal de l’immersion* is because you teach French Immersion, kindergarten. And you and I have had many conversations about teaching in FI and around how we have different experiences, not only because you’re a primary teacher and I’m mostly in secondary. You focused a lot of your professional development efforts into early literacy, whereas I’ve done a lot of work on Identity. I think there’s a lot of crossover so I wanted to pick your brain and learn from you, and to give you a chance to share with our readership all of your wisdom!

In conversation, you have asked me a few times to look at the BC curriculum and compare the English one with the French one. What would you say are big differences between the way the two curricula are written in BC?

SW: Our BC curriculum is really rich in that it sets an important tone with Core Competencies which include Communication, Thinking and Personal and Social dimensions of learning. However, when you look at the “Big ideas”, which guide the overall bigger picture in our teaching, the wording is very different between the curriculum for the English program and that of the French Immersion program. These differences can really have an impact on how teachers interpret the curriculum.

Français langue seconde (maternelle)	- A new language is acquired by listening to and reproducing the models introduced by the teacher	- Observing codes of politeness, knowing how to listen and letting others speak, are practices that facilitate communication and promote respect	- Images convey meaning and facilitate the understanding of a text
Big ideas	- Each letter has its own graphic representation and its own sound		
English Language Arts (Kindergarten)	- Language and story can be a source of creativity and joy	- Stories and other texts help us learn about ourselves and our families	- Curiosity and wonder lead us to new discoveries about ourselves and the world around us
Big ideas	- Playing with language helps us discover how language works	- Everyone has a unique story to share	
		- Through listening and speaking, we connect with others and share our world	

Source: BC Ministry of Education, 2022.

To me, many of the French “Big ideas” do not sound like big ideas. They’re more specific curricular content.

In the English curriculum, stories are the source of creativity and joy. For me, that should exist in French just as well. That should guide our teaching in French just the same. It doesn’t negate the need to practice politeness and listening, for sure, but instead of focusing on the politeness rules as a big idea, another way of looking at it is that, through the practice of storytelling and story-building, we will practice respectful listening and collaboration. But one seems like a big idea, and the other seems like curricular content.

MT: Would you say then, that there’s a difference in culture between what we look for in a curriculum between English and French?

SW: Yes, I think so. Those big ideas are the starting point, they set the tone. But if it sets the tone by talking about politeness, and not understanding and respect, it really influences what we communicate about teaching and learning.

MT: What would you say is a consequence of the two different tones or interpretations from those big ideas? Let’s say I’m a beginning teacher, and I read the BC curriculum. How might I interpret these “big ideas” if they are worded as specific outcomes rather than overarching views of education? What impact might it have on my decision-making in my teaching?

SW: I always start with community building, as many of us do.

But if you read that the big idea is that “every letter has its own sound”, you’re more likely to drop the community building part and think that you need to get to the “phonetic part of the course” and feel pressured to “cover the important material.” Whereas if you have big ideas that are guiding you to create a community of respect through storytelling, where it’s about family, identity, you’re going to look at how you can get to the content through practices that foster a strong sense of identity and connection to family, and self-expression.

I think as a new teacher, you feel that you need to make sure you cover everything.

MT: I’m not a new teacher, and I do worry about content. I also worry about foundational skills. If they don’t have basic reading skills, so much is based on their ability to read a textbook in later years. I am admittedly driven by this fear that I won’t prepare them well for a future that depends on the ability to read a French text.

SW: Yes, you do have to develop foundational skills. But there are ways to achieve that through approaches that value a strong sense of identity. If they don’t feel confident to take risks and feel safe to try new things, then those foundational skills in reading and writing won’t go very far.

MT: I like that. Are you saying that building a disposition towards learning is more important than the amount that they learn in one given year?

SW: Yes, absolutely! The kids are curious, they have a love for learning, but when they face a situation where they don’t know an answer, then they need to be equipped with tools and ask questions, rather than shutting down completely. Otherwise, they might think it’s simply better to not try. Fostering that positive disposition towards learning would include taking risks, being curious, sharing ideas and building on the ideas of others. That is fundamental.



MT: That makes sense to me. I bet that would impact what a primary classroom might look and sound like. I remember when I was a beginning teacher, I would sometimes be nervous to teach with the door open, in case my idea of good teaching did not sound or look like someone else's idea of good teaching, particularly with an administrator walking by! In French Immersion, this was compounded by my fear that the kids in my room didn't speak enough French by other teachers' and administrators' standards. Would you say that is a valid concern?

SW: I think everyone has the challenge of getting their students to speak French! Ultimately, we want our students to speak French. But more importantly, we also want them to WANT to speak French. We're constantly choosing between important parts of their learning. But in my opinion, it always comes back to creating a positive disposition, and constantly repeating « Parle en français! » is not conducive to creating a positive disposition. Instead, I would like to foster a safe environment that encourages risk-taking. For example, I might be consciously trying to encourage students to try new sentence structures and vocabulary, practice helping each other out in the construction of more complex sentences, and also, when I make a mistake, I try to make light of it and model my own learning disposition.

MT: In that sense, from my point of view and work on identity, getting them to speak French at all costs in the short term can damage their sense of linguistic identity in the long term. So, if you look at it from the point of view of the curriculum, for a child to use French spontaneously is ONE outcome that we work towards, whereas another important outcome is developing a positive disposition so that they want to be in our class. Would you say that there might be less French spoken in your class than, say, next door?

SW: Maybe. Probably. Hahaha!

But judging how much French is heard in a primary class does not give you the whole picture of how much French is actually being learned.

As teachers, we know our kids have these great ideas, but if they're always expected to share it or write it in perfect French, then they may not push themselves to express thoroughly. But you know the ideas are in them. And they're so creative, but that creativity gets stifled when there's a feeling that they're not allowed to produce anything that's not in French, or even if they feel like

they're only allowed to do it in French without mistakes. The result is that you get overly simple sentences like « J'aime maman. J'aime papa. » My goal is to help them move beyond that.

MT: I wonder if some teachers might be concerned about children relying on translation as a habitual method of communication.

SW: I think there's a difference between creating a whole story in English, then, translating the whole thing into French, as though it's a two-part challenge where the teacher does much of the work for the students.

Instead, my goal is to have them aim to create a story with as much French as they can, using the tools we discuss and develop together, while allowing some "bilingual moments" where the learners can express more freely the full depth of their creative ideas. We often realize that we do actually know many of the words. It does take extra time, to listen, and go back to rework it in French. We'll use our word walls, and all the other language tools that we've developed in French. This is part of the story-creation process. And within that process, they feel heard and free to create. They feel valued. That's number one for me. More important than hearing it in perfect French on the first try. That said, French is still the ultimate goal. And we celebrate all attempts and all pathways towards that destination.



I think that imposing an absolute language rule too soon will discourage many from trying. I've seen students shut down because of this. I was one of those students that was too afraid to speak in French. And because of that, I didn't feel like my teachers knew what I was capable of. I want my students to be critical and creative thinkers.

MT: I agree with you on this. The rule about doing everything in French needs to come with a sense of competence, especially in primary years. If a student doesn't feel competent enough to do everything in French, the rule simply becomes restrictive and even punitive sometimes. It sounds like allowing them some "bilingual moments" as you put it, helps them work towards competence, which will give them a lot of confidence when we suggest that we increase the amount of French they use.

I think about what we do as a teacher, it's so complex! We're constantly calculating... is this moment where I should focus on hearing the child express their creativity and critical thinking? Or is this a moment where I should help them use their language tools? Would you say that your brain is focused on those two priorities all day long?

SW: Yes, absolutely, and it's even more complicated than that because every child is at a different point in their learning. I will want to nudge some to go further, but with others, I simply celebrate what they can do and support them in whatever way they need at that moment. And in a large group setting, then you're calculating the group dynamics, and how I could mobilize the peers to support those that need it more, etc.

MT: It makes sense. It sounds like you've given a lot of thought to what students need in order to blossom in French Immersion, and it's not so simple as giving them lessons on the French language.

SW: Yes, I have. To me, there are two essential dimensions to teaching in primary: getting them started on their Core competencies (including the dispositions that we just talked about) and teaching literacy skills. For me, this Literacy focus is really important and I have invested a lot of my professional development energy on it. It was really helpful when administrators would point me in the right direction in terms of getting professional Development (Pro-D) and resources in Early French Immersion Literacy. I am happy to see that there are more such Pro-D opportunities in the area of Early Literacy in immersion education.



MT: There's been a lot of Pro-D around literacy over the last few years, so many readers might be very familiar with the concept, but I think it bears repeating. How would you define literacy?

SW: Literacy encompasses many forms of communicating through reading, writing, speaking and listening (and maybe even more). It goes beyond just the mechanics of reading and writing, for example, since the concept of literacy can be applied as Physical Literacy, Musical Literacy, Informational Literacy, and so forth. All these areas require a form of meaning-finding and meaning-constructing as forms of expression.

According to the BC Curriculum, it is defined as follows:

"Literacy is the ability to make meaning from text and express oneself in a variety of modes. This includes comprehending, making connections, critically analyzing, and creating and communicating for a variety of purposes" (BCME, 2022).

Developing literacy skills requires access to a variety of intellectual, emotional and social tools, which include, again, dispositions like being able to take risks, try things, experiment in safe and social environments.

MT: You studied in French Immersion yourself, did your teacher training in English and continued to deepen your knowledge of early literacy. But in terms of teaching Literacy and reading skills in your Primary classes, how do you apply your knowledge in the FI context?

SW: There's a lot of overlap between the skills required to read in English and the skills required to read in French. Sometimes children have less prior knowledge, and less vocabulary in French, so of course, it takes a little longer but the process of learning to decode, for example, is the same. In fact, they can practice decoding (making sounds to pronounce words by looking at letters on a page) at home, even if the families don't always know the correct sounds in French. That practice time is still invaluable. Families can support their children by having conversations and asking questions about the French books their children read to them. Adults can use picture clues too! Administrators can support teachers in sending the message home that parents are equal partners, even if they don't have that language knowledge.

Also, English-speaking families often don't have French books at home, so I need to send home French books, and administrators can help by funding our libraries so that kids have more chances of finding books they want to read, especially in French.

Reference

BC MINISTRY OF EDUCATION (2022). BC Curriculum. Retrieved from <https://curriculum.gov.bc.ca/sites/curriculum.gov.bc.ca/files/pdf/supports/glossary.pdf> on Sep 28, 2022.

MT: Excellent. So in other words, because there's an overlap between English and French reading, parents and administrators are still important partners in developing a positive disposition towards languages, even when they are not experts of the language.

You know, I mentioned that I've been mostly a secondary teacher, but what you talk about with respect to early learning still applies.

SW: Yes. Things that happen in early learning should keep happening until Grade 12. But it all goes back to setting the tone with the big ideas. Big ideas are important for all of learning, but if we start on the wrong foot, there's little chance of continuing on with it until Grade 12. A strong early learning program focuses on creativity, joy, wonder, learning through play. It's so much more than just content or the mechanics of reading.

MT: Joy should not cease in high school! Haha!

SW: I could have taught them all the content, but they would forget it. But if they have the right disposition, they can go seek the knowledge when they need it. I want children to leave school loving French and loving learning.

MT: Yes, I feel like secondary teachers should talk more often with elementary teachers (and vice versa)! Thank you for chatting with me!

Les crayons de couleur pour dessiner la peau : une réflexion antiraciste chez les tout-petits

Claude Germain | Enseignante à l'école André-Piolat (North Vancouver, C.-B.) | claud_germain@csf.bc.ca



La petite main beige

Pourquoi n'ai-je pas considéré la teinte de la peau de mes élèves dans la planification de mon activité? Quelles raisons pourraient expliquer mon absence d'identification raciale? Cela fait-il de moi une personne raciste?

Début novembre, je présente le thème des cinq sens à ma classe de maternelle. Je propose aux élèves de fabriquer des mini-marionnettes. La première étape consiste à colorier les cinq images des sens : l'œil, le nez, l'oreille, la bouche et la main. Avant qu'ils ne commencent leur coloriage, je précise aux élèves d'utiliser le crayon de couleur peau pour colorier la marionnette « main », en montrant les deux crayons de bois disponibles : le beige pâle et le beige légèrement plus foncé. En observant les élèves en action, je pense soudainement à mes trois élèves issus de la communauté PANDC (personnes autochtones, noires ou de couleur). J'emploie ce terme pour les différencier du reste de la classe, qui est de type caucasien (à la peau blanche). Je n'avais pas remarqué leur teinte de peau plus foncée. Je rencontre les trois élèves à leur table respective en leur demandant de comparer la couleur de leur main avec la mienne afin de faire ressortir les différentes teintes de peau. Nous plaçons nos mains l'une près de l'autre. Un des élèves me dit : « La tienne est plus rouge, Madame Claude; la mienne a du brun et du rouge. » L'élève qui émet ce commentaire ajoute du brun au coloriage de sa main. Les deux autres élèves continuent de colorier leur main avec le crayon beige pâle.

En quête de réponses

J'ai ressenti un grand malaise lorsque je me suis rendu compte que je n'avais pas reconnu la couleur de la peau de mes trois élèves.

Un sentiment intrigant pour une enseignante en début de maîtrise qui s'intéresse aux enjeux sociaux et à l'enseignement de la justice sociale. Cette situation marquante m'a fait comprendre que je ne voyais pas la couleur de peau de mes élèves. Malgré la diversité raciale de ma salle de classe, je les voyais tous semblables. Pourquoi? J'ai commencé à trouver des réponses à l'aide d'une recherche sur ma pratique enseignante du programme de maîtrise.

Un stade important de mon enquête fut la prise de conscience de ma propre identité en tant que femme blanche qui a grandi dans un milieu dominé par la suprématie blanche. Étais-je consciente de mes privilèges qui m'avantagent et qui facilitent mon quotidien? Comme la quasi-certitude que les voisins de mon quartier ont une attitude neutre ou agréable à mon égard ou l'assurance que mes deux fils ne subiront pas de contrôle d'identité par la police sans raison évidente? Non, car mes privilèges m'étaient imperceptibles. Peggy McIntosh (1989) décrit les privilèges comme un sac à dos invisible :

« I have come to see white privilege as an invisible package of unearned assets which I can count on cashing in each day, but about which I was 'meant' to remain oblivious. White privilege is like an invisible weightless knapsack of special provisions, maps, passports, codebooks, visas, clothes, tools, and blank checks » (p. 1).

Aujourd'hui, je reconnais que je porte continuellement ce sac à dos rempli de nombreux avantages. Au départ, cette reconnaissance a suscité chez moi un sentiment de culpabilité, mais par la suite j'ai compris que je devais plutôt prendre cette information et la centrer sur la réalité des personnes autochtones, noires et de couleur. Quelles actions puis-je entreprendre pour les aider?

Une autre étape marquante de mon étude fut de conscientiser le fait que je n'ai appris à voir ni ma propre race, ni celle des autres. En retournant dans mes expériences du passé, je constate que l'environnement familial, scolaire et social dans lequel j'ai grandi ne m'a pas enseigné à voir ou nommer la couleur de la peau, ni à comprendre le racisme et en discuter.



Cette constatation m'amène à parler de la cécité à la couleur de peau ou du racisme daltonien, aussi appelé daltonisme racial (*colorblind racism*). Cette idéologie tend à mettre fin à la discrimination en traitant les individus de manière équitable, sans prendre en considération la race, la culture ou l'origine ethnique (Williams, 2011).

Cette croyance donne la possibilité de ne pas voir la race ni la couleur de la peau, mais aussi les disparités raciales, les inégalités, les antécédents de violence et les traumatismes actuels qui se perpétuent au sein d'une société. Autrement dit, le racisme n'existe pas tant qu'on l'ignore.

En approfondissant mes lectures, j'ai compris qu'en portant un regard aveugle, de manière intentionnelle ou non, sur la teinte de peau d'une personne autochtone, noire ou de couleur, je lui déniais sans le vouloir son identité à part entière. Dans le contexte de ma classe, le fait de ne pas voir la couleur de la peau de mes élèves me donnait bonne conscience puisque je me percevais comme une enseignante neutre qui traitait les élèves de façon équitable.

Aujourd'hui, je comprends que la cécité à la couleur ignore l'expérience des personnes racisées.

Elle limite le langage pour parler des races et évite l'observation de ces préjugés envers celles-ci. C'est à la lumière de ces informations que j'ai commencé à me questionner sur la possibilité d'exercer des pratiques éducatives non inclusives dans ma salle de classe. L'expérience vécue de la main beige m'a montré que l'absence d'identification raciale dans ma pratique professionnelle m'avait rendue complice du racisme systémique.

Trop jeune pour parler de racisme?

Quand on pense à une pédagogie antiraciste, on pense peut-être à une discussion avec des adolescents sur des faits historiques ou d'actualité dans le cadre d'un cours de sciences humaines. Mais en fait, la réflexion sur nos idées préconçues par rapport aux cultures devrait commencer dès la petite enfance.

Des recherches démontrent que vers l'âge de deux ans, les enfants peuvent prendre conscience des différences raciales et ethniques et les utiliser pour se définir et définir les autres. Dès l'âge de trois ans, ils peuvent développer des attitudes négatives et des préjugés envers les personnes de leur entourage (MacNaughton et Davis, 2009).

Malgré l'évidence, race et racisme demeurent des sujets tabous chez les petits. L'un des motifs qui sous-tendent cet évitement est l'innocence de l'enfance. Cette croyance populaire doute de la capacité cognitive et émotionnelle des enfants en bas âge à discuter des enjeux sociaux, d'inégalité et d'injustice. De plus, ce concept tend à faire croire que les jeunes enfants sont immaculés face à toute idéologie ou culture et qu'il ne faudrait pas perturber cette innocence (Kelly et Brooks, 2007). En réalité, les enfants n'entrent pas à l'école maternelle comme une page blanche : ils apportent une multitude de perceptions de la différence et un bagage culturel qu'ils ont hérités de leur famille, de leurs pairs, des médias et d'autres sources sociales (Robinson et Jones Diaz, 2006).

Par où commencer?

Voulant poser des actions concrètes dans ma salle de classe, j'ai commencé par m'informer. Je me suis intéressée à des ouvrages littéraires sur le racisme écrits par des auteur.e.s issu.e.s de la communauté PANDC et des auteur.e.s caucasien.ne.s (donc à la peau blanche) selon leur perspective et leur expérience. Connaître le vocabulaire associé à cet enjeu social et comprendre les dynamiques de pouvoir m'ont procuré les outils de base nécessaires pour aborder ce sujet avec mes élèves.

Malgré mon savoir grandissant, surprise, l'hésitation s'est emparée de moi. Est-ce que j'utiliserai les bons mots aux bons moments? Est-ce que les élèves comprendront l'intention de l'activité? Suis-je vraiment prête?

Après réflexion, j'ai compris que je n'avais pas besoin d'être une experte et que c'est mon devoir d'enseignante, qui désire s'engager dans une éducation antiraciste, d'amorcer cette discussion en dépit de l'incertitude. Alors j'ai plongé tout doucement dans cet enjeu par la lecture d'albums jeunesse.

La littérature inclusive est une excellente ressource pour présenter un sujet avec lequel on peut se sentir inconfortable. Elle donne les mots et propose des réponses à l'enseignant et l'enseignante pour parler d'un sujet délicat. Si on l'intègre de façon régulière, elle offre des occasions aux élèves d'apprendre à réfléchir sur des problèmes sociaux, elle suscite des discussions et permet de débattre de manière structurée dans un environnement respectueux.

Les jeunes d'âge préscolaire bénéficient de la possibilité de se poser des questions sur les différences et les similitudes qui se forment dans leur esprit alors qu'ils et elles apprennent à catégoriser le monde qui les entoure.

Vivre l'éducation antiraciste dans la salle de classe donne les outils d'apprentissage essentiels pour identifier le racisme et y répondre de manière constructive. Les enfants qui considèrent l'inégalité raciale comme une injustice sociale sont plus susceptibles d'assumer un rôle actif pour dénoncer et agir contre le racisme dans leur école et dans leur communauté.

Bibliographie

- KELLY, Deirdre M., et Mary BROOKS (2009). « How Young is Too Young? Exploring Beginning Teachers' Assumptions about Young Children and Teaching for Social Justice ». *Equity & Excellence in Education*, 42 (2), 202-216.
- MACNAUGHTON, Glenda, et Karina DAVIS (dir.) (2009). *"Race" and Early Childhood Education: An International Approach to Identity, Politics, and Pedagogy*. New York, Palgrave Macmillan, 212 p.
- MCINTOSH, Peggy (1989). « White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack ». *Peace and Freedom* (juillet/août). https://psychology.umbc.edu/wp-content/uploads/sites/57/2016/10/White-Privilege_McIntosh-1989.pdf
- MCINTOSH, Peggy (2017). « White Privilege and Male Privilege ». In Michael S. KIMMEL et Abby L. FERBER (dir.), *Privilege*, 4^e éd. New York, Routledge, 28-40.
- ROBINSON, Kerry H., et Criss JONES DIAZ (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Maidenhead, Berkshire, Open University Press, 224 p.
- SENSOY, Özlem, et Robin DIANGELO (2017). Chapitre 12 : « Putting It All Together ». In *Is Everyone Really Equal? An Introduction to Key Concepts in Social Justice Education*. New York, Teachers College Press, 199-217. <https://xyonline.net/sites/xyonline.net/files/2020-05/Sensoy%2C%20Is%20Everyone%20Really%20Equal%20-%20An%20Introduction%20to%20Key%20Concepts%20in%20Social%20Justice%20Education%20%282017%29.pdf>
- WILLIAMS, Monnica T. (2011). « Colorblind Ideology Is a Form of Racism: A colorblind approach allows us to deny uncomfortable cultural differences ». *Psychology Today*, 27 (27 décembre) <https://www.psychologytoday.com/ca/blog/culturally-speaking/201112/colorblind-ideology-is-form-racism>

Développer les habiletés à la préparation de lecture chez nos plus jeunes apprenants L2

Antonia Cetin | Formatrice DELF et ANL; spécialiste en FLS, IDÉLLO (TFO); professeure à temps partiel, Université d'Ottawa; auteure et editrice, DecodeHabile.com | antonia.cetin.fsl@gmail.com



Avez-vous remarqué les discussions au sujet de l'apprentissage de la lecture récemment et vous demandez-vous ce qui se passe? Voici un petit contexte pour vous mettre à jour et des idées sur la façon de procéder pour livrer un enseignement de la lecture efficace dès la maternelle.

Depuis 1955, année de parution du livre de Rudolf Flesch, *Why Johnny Can't Read — And What You Can Do About It*, qui préconise l'apprentissage de la phonétique, un grand débat oppose les partisans de la phonétique à ceux de la méthode globale (*whole-language approach*), qui recommandent un enseignement indirect du langage et l'utilisation du contexte pour l'apprentissage de la lecture. En Ontario et dans l'ensemble du Canada, nous avons adopté cette méthode globale, dite analytique, et nous avons enseigné l'art d'utiliser les autres mots dans le texte, les images, la longueur et la forme pour deviner un mot difficile et pour inférer le sens du texte.

Or, avec l'enquête « Le droit de lire » menée en Ontario en 2019-2020, des questions sur l'apprentissage des élèves éprouvant des troubles de lecture ont fait surface. L'enquête a conclu que le système d'éducation publique de l'Ontario doit se baser sur les recherches à propos de l'apprentissage de la lecture (*Science of Reading*) pour répondre aux besoins de ces lecteurs et des élèves qui ont besoin d'un enseignement plus explicite. Nous pouvons remarquer l'impact de cette enquête dans les nombreuses conversations actuelles au sujet de la conscience phonémique (les mots sont composés de sons) et phonologique (la manipulation auditive et orale des sons) en Ontario, comme nous pouvons remarquer son influence partout au Canada et même aux États-Unis.

Avec le mouvement *Right to Read* en Ontario, nous nous tournons vers l'enseignement et l'apprentissage de la littérature avec un œil neuf. J'ose dire qu'en enseignant la lecture en français langue seconde (FLS), nous avons tout de même intégré certains aspects de la phonétique dans notre enseignement, puisque nous reconnaissons

qu'il faut enseigner les sons dans une deuxième langue avant de pouvoir les associer à des lettres. Ceci dit, nous en avons encore beaucoup à apprendre pour garantir le succès de tous nos élèves. Dans le but de nous assurer que chaque élève apprend à lire dès la 1^{re} année, nous nous posons la question : Qu'est-ce que la lecture? Et nous examinons ce qu'il faut faire pour soutenir tous les lecteurs, particulièrement nos lecteurs en FLS.

Selon les recherches actuelles (*Science of Reading*), la lecture comprend la capacité de compréhension orale et la capacité de décoder. Pour le bien de nos apprenants les plus jeunes, nous devons les aider d'abord à produire les sons, à développer leur grammaire interne, et leur apprendre à interagir en français le plus possible pour qu'ils aient plus de succès lorsqu'on introduit l'écrit. Tout comme ils ont appris leur première langue à l'oral avant de pouvoir lire, ils doivent apprendre à parler en français avant de le lire de façon efficace. Examinons alors ce que veulent dire ces deux composantes de la lecture.

**Lecture =
compréhension orale x décodage**

Compréhension orale

Tout d'abord, pour développer la compréhension orale chez nos lecteurs de FLS dans un environnement non francophone, nous devons créer un environnement riche et propice à développer leur écoute, leur compréhension et leur grammaire interne.

Il nous incombe de parler en français et d'utiliser cette langue le plus possible dans la classe de FLS parce qu'à la différence de leur L1, comme enseignant, nous sommes souvent la seule source de langue française dans le milieu des apprenants L2 et la compréhension orale est à la base de toute acquisition langagière.

Quand on était bébé, on ne comprenait pas le langage de nos parents. Est-ce qu'ils se sont dit : « Oh! Le pauvre petit ne comprend rien. Nous n'allons pas le stresser en lui parlant et en exigeant qu'il fasse l'effort de parler »? Puis, est-ce qu'ils nous ont fait lire et écrire pour nous apprendre à parler? Bien au contraire, ils ont tout fait pour nous aider à comprendre et à dire nos premiers mots : utilisé des gestes, montré des objets et des images, modélisé en énonçant des phrases complètes simples, ralenti le débit, utilisé de l'expression, prononcé clairement, répété, parlé lentement, parlé, parlé, parlé dans cette langue.

À titre d'exemple, lorsque j'arrive dans une classe de FLS, je me présente aux élèves. J'ai un diaporama avec des images de mes activités et des membres de ma famille et je leur parle en français pour me présenter. Devinez quoi : ils écoutent parce que, comme tous les êtres humains, ils sont curieux et veulent savoir qui est cette dame qui arrive dans la classe; et, même si je leur parle en français, en regardant mes images et en traduisant mes gestes, ils comprennent! Je le sais parce qu'ils viennent m'en parler après la leçon ou pendant leur temps libre. Par exemple, un garçon de 7^e année en français de base est venu me voir après ma petite présentation : « *Madame, can I show you something?* » Il est allé chercher sa guitare dans son casier pour me la montrer, parce que j'avais raconté que mon fils jouait de la guitare électrique. Non seulement avait-il compris, mais aussi, il a apporté sa guitare et l'a gardée dans son casier pendant deux semaines entières en espérant m'en parler. Voilà la preuve que nous pouvons créer des rapports avec nos élèves en parlant en français.

Récemment, j'ai passé du temps dans une classe de 8^e, français de base dans une école d'élèves ayant des besoins spécifique et peu motivés. Après une leçon de 20 minutes, un garçon avec des difficultés d'apprentissage est venu me dire : « *Madame, that's the first time somebody tried to teach me French.* » Comment en est-il venu à cette conclusion? Il faut réfléchir au message que nous transmettons à nos élèves lorsqu'on leur parle en anglais : « Tu n'es pas capable. Je n'ai pas confiance en toi. Je ne sais pas comment t'aider. » Est-ce vraiment ce message que nous voulons transmettre?

Lorsque nous leur parlons en anglais, qui est exclu? Qui n'a pas accès à l'apprentissage? Ce sont les apprenants de langue additionnelle : déjà ces élèves sont moins privilégiés; le cours de FLS est probablement le seul moment de la journée où ils se sentent à la hauteur parce

qu'ils sont comme tous les autres élèves : ils apprennent le français en tant que langue additionnelle comme tous les autres et leurs habiletés se ressemblent. Parfois, ils peuvent alors jouer le rôle d'expert, car ils utilisent déjà des stratégies d'acquisition langagière en apprenant l'anglais. Les exemples d'élèves de langue additionnelle qui ont aidé leurs camarades anglophones à comprendre en partie le français ne manquent pas. Si on essaie d'enseigner à ses élèves en recourant à l'anglais, on les désavantage de nouveau et éventuellement on les perd. Leur apprendre à parler en français moyennant les instructions et les consignes en anglais équivaldrait à leur apprendre à jouer du piano en leur montrant à jouer de la guitare. On n'ira pas loin comme ça.

C'est pareil pour nos élèves les plus jeunes, pour qui l'apprentissage de la langue maternelle est plus récent. Nous pouvons faire comme nos parents et appuyer leur apprentissage du français tout en leur parlant en français. Après tout, s'ils étaient capables d'apprendre une langue lorsqu'ils étaient bébés, pourquoi ne seraient-ils pas capables d'en apprendre une autre avec des experts de l'enseignement L2 pour les appuyer?

Mais, alors, comment va-t-on y arriver? On va leur parler en français pour qu'ils construisent une grammaire interne, et leur enseigner à parler en enseignant des structures langagières explicitement, intentionnellement, une à la fois pour qu'ils puissent effectuer des tâches authentiques en français. De cette façon, ils vont gagner de plus en plus confiance en communiquant en français.

On va prendre un instant pour penser à un moment où vous avez appris à jouer à un sport ou à conduire une auto. Pour pouvoir jouer, avez-vous lu, réécrit et mémorisé toutes les règles du jeu ou le guide de la route? Ou avez-vous plutôt appris les habiletés nécessaires avant de les utiliser et réutiliser en jouant ou en conduisant?

C'est pareil pour l'apprentissage d'une L2. On apprend de nouvelles compétences en les utilisant. On apprend sa L2 en écoutant et en parlant. Pour sa part, la grammaire externe de règles a bien sa place : elle est conçue pour apprendre aux jeunes francophones à mieux écrire, mais pas pour apprendre aux apprenants de L2 à parler. Nos élèves ont besoin de participer à des conversations, des interactions orales de façon de plus en plus autonome.



Structure langagière : cibler quelques structures et apprendre à les utiliser une à la fois, puis les réutiliser dans des contextes variés. Ex. : Je porte...

- Contextualisation, modélisation, utilisation et réutilisation (8 étapes de l'approche neurolinguistique)
- Plusieurs contextes variés : En hiver, je porte... Quand il fait chaud, je porte... Quand je vais nager, je porte... Quand je vais à l'école, je porte... Quand je vais à la récréation, je porte... Quand je vais chez ma grand-mère, je porte... Quand je vais à une fête, je porte...
- Tâche actionnelle : décider avec un ami de ce que vous portez à une fête, à une soirée pyjama, à la journée des photos, à la journée de plage de l'école...

Je vous propose un exemple. Souvent, pour nos jeunes apprenants, on commence la journée ou le cours avec une petite chanson et on passe à « Bonjour. Comment ça va? » où l'enseignant pose la question à quelques élèves pendant que les autres attendent. On ne peut pas prétendre que les élèves écoutent très longtemps, surtout quand c'est la routine de tous les jours et qu'ils ne participent pas à la conversation! Nous avons donc une participation active de la part d'un enseignant et de trois à cinq élèves.

Pourquoi ne pas, après quelques jours de cette routine, lorsqu'ils ont tous appris à répondre et à poser la question et avant qu'ils ne s'ennuient à en bâiller, les laisser se tourner vers un partenaire et lui poser cette question? Non seulement avons-nous la participation active de chaque élève, mais aussi nous pouvons observer et déterminer qui a besoin de plus d'appui. Les élèves, pour leur part, en plus d'utiliser les structures apprises, développent de l'empathie pour leurs camarades.

On peut faire pareil avec le fameux calendrier : d'abord enseigner les structures de phrase une à la fois (« Il fait beau. C'est lundi. ») et ensuite inviter les élèves à avoir une mini-conversation spontanée avec un ami, comme lorsqu'on rencontre quelqu'un. Tout d'un coup, une activité isolée devient une interaction authentique pour tous les apprenants. Ensuite, nous pouvons ajouter d'autres structures – « Nous allons au gymnase. » « À la récré, je vais jouer au soccer avec mes amis. » Etc. – pour qu'ils puissent s'exprimer dans une conversation un peu plus longue. Imaginez tout ce bagage langagier riche qu'ils pourront par la suite apporter à leur apprentissage de lecture!

Lecture = compréhension orale x décodage

Décodage

Lorsque les élèves apprennent la conscience phonologique et phonémique en anglais, lorsqu'ils apprennent à utiliser la ponctuation et les stratégies de compréhension en anglais, lorsqu'ils développent la pensée critique et les compétences de communication en anglais, ils développent des compétences qui vont leur servir aussi bien dans une L2 comme le français. Puisque ces compétences en littératie se transfèrent d'une langue à l'autre, nous pouvons bénéficier de ce transfert pour enseigner la lecture en français.

Et pourtant, si les compétences de conscience phonologique et phonémique s'acquièrent de la même manière, il faut quand même enseigner les sons des phonèmes en français et les combinaisons phonèmes-graphèmes de la langue française. Pour développer la fluidité lorsqu'on parle ou fait la lecture, il faut enseigner la musicalité de la langue française : le ton, les termes employés, sur quoi mettre l'accent : les syllabes, les mots ou les phrases? Pour utiliser les stratégies de compréhension, il faut apprendre les structures langagières et le lexique qui vont nous permettre de nous exprimer en L2. Quoiqu'on puisse transférer les habiletés de lecture d'une langue à l'autre, pour satisfaire au développement de la compréhension orale et du décodage, l'apprentissage de la lecture dans sa langue seconde requiert des considérations supplémentaires.

Pour nos élèves en L2, il faut aussi développer la conscience phonologique et la conscience phonémique en français. C'est vrai que les habiletés de lecture sont transférables d'une langue à l'autre (stratégies de lecture, composition de phrase, ponctuation). Les habiletés de conscience phonologique et phonémique s'apprennent aussi de la même façon dans les deux langues. Toutefois, dans une L2, on a beaucoup moins d'exposition à la prononciation des mots et au rythme du langage; de plus les combinaisons son-graphèmes ne sont pas les mêmes dans une L2. Il faut donc prendre le temps d'enseigner ces habiletés en français.

Avez-vous déjà offert un texte à vos élèves et remarqué qu'ils le lisent comme si c'était de l'anglais? Par exemple : Les ours blancs marchent dans la forêt. Remarquez-vous la manière dont les élèves prononcent cette phrase? Ils prononcent le *s* dans ours, le *cs* dans blancs, *ent* dans marchent, le *s* dans dans, le *t* dans forêt. Pourquoi? Parce qu'en apprenant à décoder en anglais, ils n'ont pas appris les combinaisons graphèmes-phonèmes françaises. Lorsqu'ils liront en français, ils sauront alors comment associer les graphèmes-phonèmes, mais ils ont toujours besoin d'apprendre la prononciation de ces combinaisons en français.

Le décodage, c'est la capacité d'associer des graphèmes aux phonèmes qu'ils représentent. Alors, si je vois la lettre *e* et je suis capable de l'associer au son [ə], je décède ce graphème. Lorsque je vois le mot « le », et je suis capable de fusionner les sons [l] et [ə], j'ai décodé l'article ou le pronom « le ».

Le décodage consiste en plusieurs habiletés comprenant la reconnaissance de rime, l'isolation (l'identification des sons et des graphèmes), la segmentation, la fusion et la manipulation. Pour le décodage, on commence par l'oral : on fait développer chez les élèves la conscience phonologique (comment les sons travaillent ensemble dans les unités : mots, syllabes, rimes) et la conscience phonémique (manipuler les sons individuels).

Pour appuyer nos élèves, il faut prendre quelques minutes ici et là pendant toute la journée et tous les jours pour enseigner ces habiletés, pour jouer avec les sons.

Pour commencer ce processus, il faut enseigner de façon explicite, systématique et intentionnelle les graphèmes-phonèmes en français aussi bien qu'en anglais. Pour ce faire, il faut bien choisir et suivre une progression ou un continuum. Voici quelques progressions disponibles pour le français L1 :

- [Sprenger-Charolles, L. \(2017\)](#). « Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques »
- Commission scolaire des Chênes (2020). [Graphone : Annexes 8 et 9](#) – Ordre de présentation des graphèmes-consonnes et justifications
- Ministère de l'Éducation nationale, République française (2017). « L'apprentissage des correspondances graphèmes - phonèmes (3) – Exemples de progressions. » Annexe : [Fréquence des phonèmes en français](#).

En ce moment, on trouve très peu de ressources conçues pour le lecteur de FLS en fonction de ses besoins particuliers, mais vous pouvez consulter la progression de :

- [DecodeHabile.com](#) qui considère notre contexte canadien, la fréquence des phonèmes dans la langue française, l'exposition aux phonèmes français, le stade de développement de l'apprenant et sa capacité de prononcer certains phonèmes en conséquence, de même que l'exposition aux phonèmes similaires en anglais
- [Pratique phonémique](#) : un programme pour développer la conscience phonologique

Peu importe la progression que vous choisissiez, pourvu que vous la suiviez de façon systématique, que vous incorporiez des leçons dans votre routine et que vous offriez plusieurs occasions d'utiliser les habiletés pendant la journée scolaire. Pour appuyer l'apprentissage de vos élèves, utilisez le corps et les objets manipulatifs (approche multisensorielle) et amusez-vous avec eux. Nous apprenons tous mieux en jouant.

Voici un lien à [atelier.on.ca](#) vers des activités, illustrations, grilles d'évaluation et tableaux dont vous pouvez vous servir lorsque vous planifiez votre enseignement de la conscience phonologique et de la conscience phonémique.



Comment amener les élèves de la petite enfance à bien écrire en FLS

Tanya Lemoine | Professeure, Université de Saint-Boniface | tlemoine@ustboniface.ca



J'ai un souvenir très clair d'avoir écrit, à l'âge de quatre ans, une note à mes parents disant « *I'm mad* ». L'accompagnait un dessin qui exprimait les raisons derrière mes sentiments, pour pallier un manque de vocabulaire, de motricité fine et d'habileté en orthographe. Je cherchais à me faire comprendre!

Se faire comprendre et partager ses pensées sont des caractéristiques presque universelles chez les jeunes enfants. Combien de fois un.e élève approche son enseignant.e à la fin de la récréation ou en début de journée pour raconter une histoire?

- *Cette fin de semaine, je suis allée dormir chez mes grands-parents!*
- *On a gagné notre partie de hockey!*
- *Jeanne-Méchante m'a frappé à la récré!*

De plus, c'est souvent avec enthousiasme que l'enfant s'empresse de tout dire, même en interrompant les autres, même pendant les leçons.

Donc, pourquoi observons-nous souvent une réticence lorsque nous demandons aux élèves d'écrire en français? Les élèves désirent certainement communiquer leurs idées, leurs préférences, leurs opinions et leurs apprentissages avec nous et le monde en général. Qu'est-ce qui les bloque?

Pour expliquer ma perspective, je tâcherai de vous relater certaines de mes expériences en tant qu'enseignante de la petite enfance pendant 11 de mes 25 années d'enseignement en immersion française au Manitoba. Bien que les idées formulées soient fondées sur la recherche, je viserai surtout les aspects pratiques qui m'ont été utiles, avec l'espoir de vous fournir des pistes à suivre.

1. Le perfectionnisme

J'ai souvent entendu des élèves très jeunes dire « *I don't know how to write it* ». Bien que ce soit le cas en anglais comme en français, j'ai remarqué qu'avec un peu d'encouragement, les élèves prenaient des risques en anglais, ce qui n'était pas le cas en français.

Lorsque vos élèves connaissent de plus en plus de graphèmes et font le lien avec les phonèmes associés, ils deviennent capables de décoder des mots courts et éventuellement des textes de plus en plus compliqués. Avec l'ajout de mots fréquents, ils disposeront d'encore plus de mots. Une fois qu'ils peuvent décoder et qu'ils comprennent ce qu'ils décodent parce que nous avons développé leur compréhension orale, ils deviennent des lecteurs et tout le monde est gagnant!

Lecture = compréhension orale x décodage

En parlant à nos élèves en français et en enseignant des structures langagières et le vocabulaire, nous les aidons à développer leur grammaire interne pour qu'ils puissent mieux comprendre et s'exprimer.

En enseignant la conscience phonémique et phonologique, nous menons nos élèves vers le décodage.

Bref, en basant notre enseignement sur le savoir que véhiculent les recherches sur ces bonnes pratiques, c'est-à-dire en enseignant la compréhension orale et les habiletés nécessaires au décodage, nous donnons à tous les élèves (ayant ou non des difficultés d'apprentissage) accès à la lecture et les orientons vers le succès en lecture dès un jeune âge.

Liens intéressants :

- atelier.on.ca
- DecodeHabile.com
- [Élisabeth Beaulieu - Webinaire Correspondances graphème-phonème](#)
- [FSL YouTube](#)
- [IDA](#)
- [Les textes déchiffrables](#)
- [Pistes d'évaluation](#)
- [Pratique phonémique](#)

Bibliographie

BEAUCHEMIN, Lyne, Mélissa GIRARDIN et Karine MESSIER (2020). [Graphone : L'enseignement des correspondances graphèmes-phonèmes pour lecteur débutant \(Guide pédagogique\). Annexes 8 et 9](#) : « Ordre de présentation des graphèmes-voyelles et justifications »; « Ordre de présentation des graphèmes-consonnes et justifications ». Drummondville, Commission scolaire des Chênes, Service d'orthophonie (juin).

CONSEIL DE L'EUROPE / COUNCIL OF EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Traduction en français par Simone Lieutaud. Paris et Strasbourg, Éditions Didier et Division des politiques linguistiques, Conseil de l'Europe, 192 p.

DEKEYSER, Robert M. (1998). « Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar ». In Catherine DOUGHTY et Jessica WILLIAMS (dir.). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge, Cambridge University Press, p. 42-63.

GERMAIN, Claude, et Joan NETTEN (2011). « Impact de la conception de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère sur la conception de la langue et de son enseignement ». *Synergies Chine*, n° 6, p. 25-36. <http://uqam.academia.edu/ClaudeGermain>

GROULX, Jean-François (2005). « Étude des relations entre l'enseignement et l'apprentissage de la précision linguistique et de l'aisance à communiquer dans cinq classes intensives de français langue seconde ». Mémoire de M.A. inédit en linguistique (concentration didactique) : UQAM (Université du Québec à Montréal), 191 p.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE (2017). « L'apprentissage des correspondances graphèmes - phonèmes (3) – Exemples de progressions. » <https://eduscol.education.fr/document/14215/download>

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, FRANCE (2017). Annexe : « [Fréquence des phonèmes en français](#) ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (2022). « L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture » – Guide pédagogique à l'intention du personnel enseignant des écoles de langue française. Ottawa, Le Centre franco (CFORP). <https://www.edusourceontario.com/res/guide-lecture-m-3-2022>

NETTEN, Joan, et Claude GERMAIN (2005). « Pedagogy and Second Language Learning: Lessons Learned from Intensive French ». *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, n° 8.2, p.183-210. https://www.academia.edu/6255195/Pedagogy_and_second_language_learning_lessons_learned_from_Intensive_French

NETTEN, Joan, et Claude GERMAIN (2007). « Learning to Communicate Effectively Through Intensive Instruction in French ». In Melinda DOOLY et Diana EASTMENT (dir.), *How we're going about it: Teachers' Voices on Innovative Approaches to Teaching and Learning Languages*. Cambridge, Cambridge Scholar Press, p. 31-41.

SPRENGER-CHAROLLES, Liliane (2017). « Une progression pédagogique construite à partir de statistiques sur l'orthographe du français (d'après Manulex-Morpho) : pour les lecteurs débutants et atypiques ». *ANAE : Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*. Vol. 29, t. 3, n° 148, p. 247-256.

D'ailleurs, j'ai découvert que plus j'insistais sur la forme du texte et des leçons de grammaire pendant mes cours de français, plus les élèves voulaient que tout soit parfait dans leurs écrits dès la première ébauche.

Donc, il fallait que je trouve un équilibre entre le partage et le développement des pensées (le fond du texte) et l'apprentissage des règles de composition d'une langue additionnelle (la forme).

Pour ce faire, je prenais le temps d'expliquer clairement le processus de l'écrit aux élèves. Je leur expliquais qu'il est normal de commettre des erreurs lors de la rédaction, et que même les auteurs renommés en font. La première ébauche nous permet d'exprimer nos idées sans trop nous soucier de la forme du texte. Ensuite, nous nous assurons que le texte a du sens pour l'auditoire ciblé. En anglais, on parle de « *revising* ». Enfin, juste avant de compléter une « copie propre », nous nous concentrons sur la forme du texte écrit, ce qui en anglais est la partie « *editing* ».

Une fois que les élèves avaient compris que le but de l'écrit est de transmettre un message à un.e destinataire plutôt que de bien orthographier les mots dans une phrase structurée correctement, j'ai observé le début de prise de risques.

2. Le rôle de l'oral et des dessins

Certes, nous ne pouvons pas nous fier uniquement au processus de l'écrit pour assurer le succès des élèves en français écrit. En contexte d'immersion, il faut aussi nous assurer que nos plus jeunes apprenant.e.s possèdent le vocabulaire pour s'exprimer. L'oral étant intégral en immersion, j'ai consacré beaucoup de temps de la phase de pré-écriture à faire parler mes élèves, et pour ceux et celles qui n'avaient pas encore assimilé les mots en français, à dessiner.

Lorsque j'ai enseigné en 2^e année, j'ai amorcé une thématique sur les narrations personnelles en créant avec mes élèves une carte de bingo à neuf cases constituées d'expériences personnelles. Le premier jour, je défendais aux élèves de remplir plus de trois cases au choix sur la carte. Le deuxième jour, je les limitais à seulement trois autres. Déjà ils me suppliaient de compléter la carte! Donc, je poussais un grand soupir en disant : « D'accord, si vous voulez *vraiment* tout remplir, vous le pouvez! »



Nous avons ensuite bâti un mur de mots qui pourrait nourrir leurs discussions et leurs textes comprenant les noms de personnes (maman, papa, grand-papa, etc.), les émotions avec respect des accords, les verbes conjugués (j'ai marché, j'ai joué, etc.). Bien que nous ayons discuté de la première ébauche servant à exprimer ses idées sans viser la perfection, je voulais m'assurer que les élèves avaient un échafaudage pour s'exprimer.

Enfin était venu le moment de partager une expérience! Le lundi, les élèves ont partagé avec un.e ami.e une expérience de leur choix, extraite de leur carte. L'ami.e a bien écouté et pouvait poser des questions pour assurer sa compréhension. Le mardi et le mercredi, les élèves ont répété le processus de partage avec deux autres ami.e.s pour la même expérience. Ce processus de partage servait à bien développer le fil de leur histoire, et le vocabulaire de base pour l'écrire.

Puisque les élèves avaient échangé leurs idées à l'oral à trois reprises, ils comprenaient bien la manière d'enchaîner du texte et leur plan était facile à créer. Ceux et celles qui manquaient toujours de vocabulaire pour leur plan pouvaient le dessiner et m'en parler afin que je leur fournisse des mots.

Tout ce processus a mené à une atmosphère enthousiaste où les élèves voulaient écrire leur texte. Très peu d'élèves résistaient, qui éprouvaient plutôt des difficultés de motricité fine et donc avaient besoin de scribe, ou d'attention, et donc devaient écrire debout, par terre ou par petits bouts.

3. Le transfert graduel

Lorsque le sujet des écrits a trait au vécu des élèves, il est possible de les laisser s'exprimer à leur façon. Cependant, plusieurs genres de texte à l'école n'existent pas dans « le monde réel » de l'élève au stade de la petite enfance. Des textes procéduraux, des textes d'information, des lettres personnelles et des textes d'opinion sont moins souvent lus par les enfants avant leur arrivée à l'école. Donc, afin d'assurer la réussite de ces écrits, il faut enseigner explicitement comment les composer et aider les élèves à cheminer vers l'indépendance.

Tout d'abord, j'ai toujours trouvé difficile la première étape du transfert graduel des responsabilités – l'étape de la modélisation faite par l'enseignant.

Je cherchais toujours à engager les élèves, et donc l'acte d'écrire devant mes élèves en articulant mes pensées à voix haute, sans leur poser de questions, constituait un défi.

C'est même une étape que nous oublions ou choisissons de laisser tomber en raison d'un manque de temps. En revanche, lorsque je parvenais à bien le faire, je voyais que la prochaine étape – l'écriture interactive – portait plus de fruits. Les élèves avaient déjà une idée des manières de bâtir leur texte car j'avais créé un cadre à suivre. Ils pouvaient donc se concentrer sur les idées à partager.

J'investissais plusieurs leçons dans ces deux premières étapes afin de m'assurer que les élèves avaient tous les outils nécessaires pour écrire un nouveau genre de texte et qu'ils et elles se sentaient très à l'aise avant de s'y lancer de façon indépendante. Je savais que ce temps voué à la petite enfance servirait à ces élèves jusqu'en 12^e année.

4. Les élèves qui résistent malgré tout

J'aimerais tellement proclamer que ces stratégies, idées et activités mènent à une classe d'apprenant.e.s qui sont tou.te.s motivé.e.s à écrire, que c'est une recette magique. Malheureusement, malgré nos efforts, certains élèves résisteront toujours à l'écrit.

À leur sujet, j'ai toujours réfléchi afin de comprendre pourquoi un.e enfant si jeune ne voudrait pas partager ses idées. Chaque élève a un vécu unique, et donc, ses raisons sont personnelles. Parfois, j'ai trouvé que la motricité fine causait de grandes frustrations, parfois j'observais que l'élève éprouvait certaines difficultés d'apprentissage en littératie; d'autres fois, en dialoguant avec l'élève, j'apprenais que l'enfant vivait une période difficile qu'il ou elle ne voulait pas raconter aux autres.

C'est pour ces élèves que je faisais appel aux autres intervenant.e.s – les membres de l'équipe de services aux élèves, les parents et la direction d'école – afin de mettre les meilleurs appuis en place pour mener à leur réussite. L'enfant disposant des bons outils et soutiens peut réussir à s'exprimer.

Conclusion

Bref, je crois fermement que les élèves au stade de la petite enfance sont très capables de bien écrire en français. Si on leur apprend un vocabulaire propice, dans un environnement qui valorise l'oral et la prise de risques en vue d'un enseignement qui mène à l'indépendance, nos plus jeunes apprenant.e.s peuvent rédiger des textes d'excellente qualité. Après tout, ils et elles ont beaucoup à nous partager!



CE CONCOURS S'ADRESSE À TOI, élève d'immersion française de la 4^e à la 12^e année, étudiant universitaire en éducation ou à la formation des maîtres et professionnel de l'immersion!

IMMERSION

Être bilingue a une multitude d'avantages. Au-delà d'être simplement un atout important lorsqu'il s'agit de se trouver un emploi, le bilinguisme permet aussi de tisser des liens authentiques avec des francophones de partout dans le monde. Parler français comme langue seconde a ainsi l'avantage d'offrir des occasions inespérées de discuter avec des personnes inspirantes.

SI TU AVAIS LA CHANCE DE DISCUTER AVEC UN FRANCOPHONE, RÉEL OU FICTIF, MORT OU VIVANT, DIS-NOUS AVEC QUI CE SERAIT.

Que ce soit ton voisin, un acteur, ton personnage préféré dans un livre, un personnage historique, un athlète sportif... Fais nous découvrir le francophone qui t'inspire le plus! On veut connaître avec qui tu rêves d'avoir une conversation en français, de quel sujet tu aimerais discuter et pourquoi tu as choisi cette personne. Raconte-nous pourquoi ce francophone t'inspire à poursuivre l'apprentissage du français et comment ta rencontre se déroulerait. On veut tout savoir!

CE QUE TU AS À FAIRE?

- 1 Créer un vidéoclip de **30 à 90 secondes** où tu parles en français et où tu nous expliques **avec qui tu aimerais discuter en français**.
- 2 Soumettre ton vidéoclip et remplir le formulaire disponible au www.acpi.ca/immersionclip avant le **24 février 2023**.

4^e à 8^e année
Participe et tu pourrais remporter une carte-cadeau pour découvrir de nouveaux produits culturels

9^e à 12^e année
Participe et ton vidéoclip pourrait t'aider à payer tes frais de scolarité en français!
Tu gagnes quoi?
Tu pourrais gagner des bourses de l'Université d'Ottawa, de l'Université Sainte-Anne, de l'Université Saint-Paul ou de l'Université York, Campus Glendon et une carte-cadeau offerte par l'ACPI!

Étudiants universitaires en éducation ou à la formation des maîtres
Participe et tu pourrais remporter un carte-cadeau pour découvrir des produits culturels francophones et une adhésion A+ d'une année à l'ACPI.

Enseignants
Participe et ta vidéo pourrait être diffusée dans l'espace membre virtuel de l'ACPI et tu pourrais remporter ton adhésion à l'ACPI ET une carte-cadeau ou ton inscription au congrès! Les participant(e)s doivent être membres de l'ACPI

Détails, formulaires et règlements du concours :

www.acpi.ca/immersionclip



CONGRÈS ACPI

L'IMMERSION : PHARE DU BILINGUISME



2 - 4 NOVEMBRE 2023 • SAINT-JEAN, NB

acpi.ca

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

