

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

ÉCHOS DU CONGRÈS



Comment soutenir
l'acquisition de la
langue orale auprès
des élèves débutants :
une séquence
d'enseignement

Melissa Dockrill Garrett, Jennifer Rogers,
Nikki Bélanger-Turcotte et
Josée Le Bouthillier

Creating equitable
professional learning
networks

Mimi Masson et Adam Kaszuba

Développer des lecteurs
compétents et engagés
en immersion française

Angeline Humber

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 45, numéro 1, hiver 2023

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
Jill LeBlanc
Paula Luby-Coughlan
Wybo Ottenbreit-Born
Caroline Roux
Holly Sorenson

Rédacteur invité
Alex Skene

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

Conseillère pédagogique nationale
Lesley Doell

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

Agente de communication
Rihab Jabeur

Agente de projets pédagogiques
Cathleen Armstrong

Conseil d'administration

Alberta	Sarah Fedoration
Colombie-Britannique	Shauna Néro
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	Paula Luby-Coughlan
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 de la présidente	4
Les paroles du rédacteur.....	5
Coup de cœur de Chantal : <i>Changer l'eau des fleurs</i>	6
Le prix André Obadia à Marie-Josée Morneau	7
Merci aux commanditaires et aux partenaires.....	8
Pourquoi est-ce si génial? Invitation pédagogique	9

Échos du congrès

Tomson Highway à la séance plénière d'ouverture du congrès 2022 à Ottawa.....	13
Comment soutenir l'acquisition de la langue orale auprès des élèves débutants : une séquence d'enseignement.....	16
L'étayage et les forces inhérentes : une expérience d'apprentissage du français en immersion réussie	23
Creating equitable professional learning networks.....	28
Qu'est-ce que la Pédagogie par Symboles?	36
Développer des lecteurs compétents et engagés en immersion française	43
Implementation of early screening and structured literacy in French immersion programs: a systems approach	46
Une classe inclusive? C'est une classe CECR!	48
Regard sur les Premières Nations et le Québec au moyen de la chanson.....	53

Mot de la présidente

Marie-Lyne Bédard | Présidente de l'ACPI | pe@acpi.ca



L'édition hivernale du *Journal de l'immersion* couvre le Congrès national de l'ACPI 2022, qui a eu lieu à Ottawa du 3 au 5 novembre dernier. Ce fut le lieu de rencontre de près de 650 professionnels de l'immersion passionnés et engagés envers l'enseignement du français en contexte immersif et provenant des quatre coins du Canada. Quelle

joie indescriptible de se réunir enfin pendant quelques jours pour une bonne dose de perfectionnement professionnel et de rencontres avec des professionnels de l'immersion de partout au pays! Le congrès 2022 a été marquant pour moi pour plusieurs raisons.

Des retrouvailles inspirantes

Après deux années de pandémie, l'ambiance qui vibrerait entre les murs du Westin Ottawa était tout simplement électrisante. La joie de nous y retrouver était palpable. D'ailleurs, si je devais décrire mon expérience au congrès 2022 en un seul mot, ce serait RETROUVAILLES.

Ces trois jours m'ont permis de côtoyer en chair et en os mes amis du conseil d'administration de l'ACPI, de faire découvrir le congrès à des collègues de travail, de rencontrer des personnes extraordinaires... Les retrouvailles qui m'ont le plus marquée sont celles que j'ai eu la chance de faire avec Daniel. Daniel est un jeune homme à qui j'ai enseigné alors qu'il était en 6^e année, voilà quelques années. Il est maintenant enseignant d'immersion française et a participé à son tout premier congrès de l'ACPI l'automne dernier. Il m'a confié que j'ai été une enseignante marquante sur son parcours et que son choix de carrière s'était arrêté sur l'enseignement en immersion française en grande partie grâce à moi. Quel cadeau extraordinaire, n'est-ce pas?

Ne doutez jamais de votre impact sur la vie de vos élèves et n'oubliez pas que vous avez le pouvoir de les inspirer. Dans un contexte où la pénurie d'enseignants en immersion française est présente partout au pays, c'est d'autant plus important de bien saisir cette occasion d'être ambassadeurs des carrières en immersion française.

Un défi de taille

Je suis impliquée dans le CA de l'ACPI depuis 2016. J'y ai occupé différents rôles et j'ai participé à plusieurs comités. À l'automne, j'ai eu le sentiment que j'étais prête à assumer un plus grand rôle : la présidence. C'est lors de ce fameux congrès que ce beau défi s'est concrétisé pour moi. Mes plus sincères remerciements à tous ceux et celles qui croient en moi et qui me permettent de relever ce défi. J'ai la chance de côtoyer des personnes incroyables et de relever ce défi extraordinaire à un moment où l'ACPI est véritablement sur son X. Je suis impatiente de voir jusqu'où cette belle aventure nous mènera.

Du développement professionnel à profusion

Comme à son habitude, l'ACPI a proposé aux participants un programme extrêmement riche. En deux jours et demi, plus d'une cinquantaine d'ateliers ont été présentés sous les thèmes de nos voix communes, de la confiance, d'avant et d'après, de la classe sans frontières ainsi que de la connexion et la déconnexion. Les participants ont aussi eu l'honneur d'écouter le célèbre auteur et dramaturge cri Tomson Highway lors de la conférence d'ouverture qui s'intitulait *Pour l'amour du multilinguisme*. Le congrès s'est terminé par un hommage aux professionnels en immersion française de partout au pays.

J'ai fait tellement d'apprentissages et de réflexions sur mon identité d'enseignante en immersion française, comme sur celle de mes collègues au parcours très différent. Chose certaine, nous sommes toutes et tous engagés dans la mission de l'ACPI : participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue.

Le prochain rendez-vous

C'est aussi pendant le congrès à Ottawa que le comité organisateur du congrès 2023 a annoncé la prochaine destination de cet événement de l'ACPI : nous nous réunirons dans la ville de Saint-Jean au Nouveau-Brunswick, du 2 au 4 novembre 2023, sous le thème « L'immersion : phare du bilinguisme ». Inscrivez-le dans votre agenda dès maintenant parce que c'est un rendez-vous à ne pas manquer!

Sur ce, consultez les pages de ce numéro du *Journal de l'immersion* pour un aperçu de quelques apprentissages qui ont été profitables pendant ces quelques jours de novembre 2022.

Bonne lecture.

Les paroles du rédacteur

Alex Skene | Rédacteur invité, président du 45^e congrès national de l'ACPI | on@acpi.ca



Nos voix communes vers l'avenir. En déterminant ce thème porteur d'espoir, le comité organisateur du Congrès national de l'ACPI 2022 vivait énormément d'incertitudes relatives au format qu'allait prendre cet événement phare de l'ACPI. Serait-il virtuel, hybride ou en présentiel? Peu importe la modalité informationnelle privilégiée, nous souhaitons diriger nos voix communes vers une vision du futur où nos apprentissages des dernières années allaient offrir des stratégies gagnantes dans une salle de classe immersive.

« Nos voix communes » reflète notre volonté d'inclure les voix qui, historiquement, n'ont pas été écoutées. Dans un esprit d'équité, de diversité et d'inclusion de toutes les voix, nous étions tous et toutes engagés dans des discussions importantes portant sur la confiance, la classe sans frontières, la place de la technologie et de l'innovation dans un contexte d'immersion française. Tout cela en prenant conscience de l'importance de notre propre engagement d'agir en tant qu'alliés de ceux et celles qui n'ont pas toujours le privilège de faire entendre leur voix.

« Nos voix communes vers l'avenir » fut le thème par excellence pour mettre en lumière ces valeurs d'équité, de diversité et d'inclusion auprès de nos apprenants de la langue française et pour les rendre plus confiants, non seulement dans leurs compétences linguistiques, mais aussi dans le développement de leurs compétences pluriculturelles.

« Nos voix communes » signifie aussi que la communication dans les deux langues officielles doit idéalement se poursuivre hors des murs de l'école. Comment pouvons-nous offrir aux familles, aux élèves et aux communautés des stratégies susceptibles de favoriser l'utilisation de la langue française le plus souvent possible, même dans un milieu où le français constitue une langue minoritaire?

En entrevoyant l'avenir, nous devons aussi nous questionner sur l'importance du bien-être et de la santé mentale de nos élèves, comme de chacun des professionnels de l'immersion. Quels sont les effets des dernières années, en fait quel est l'impact sur chacun, et quelles sont les stratégies à mettre en place dans nos salles de classe et dans nos écoles afin d'entretenir un environnement positif, de faciliter le rendement de l'élève et de contribuer au bien-être de tout le monde? Quelles innovations en éducation auront de réels effets pour encourager le succès de chacun et de chacune?

Bref, le thème « Nos voix communes vers l'avenir » nous a menés vers une programmation inspirante et vous aurez l'occasion d'en avoir un bel aperçu en lisant les pages de cette édition du *Journal de l'immersion*.

L'organisation de ce congrès a été un parcours parsemé de défis, d'incertitudes, mais surtout, constellé de solidarité et d'adaptation. C'est avec énormément de bonheur que nous avons enfin pu nous réunir en chair et en os. Il fallait vraiment être sur place pour saisir l'énergie qui régnait entre les murs du Westin Ottawa. Nous n'étions pas seuls à être heureux de nous réunir : chacun des 650 participants contribuait à cette ambiance exceptionnelle.

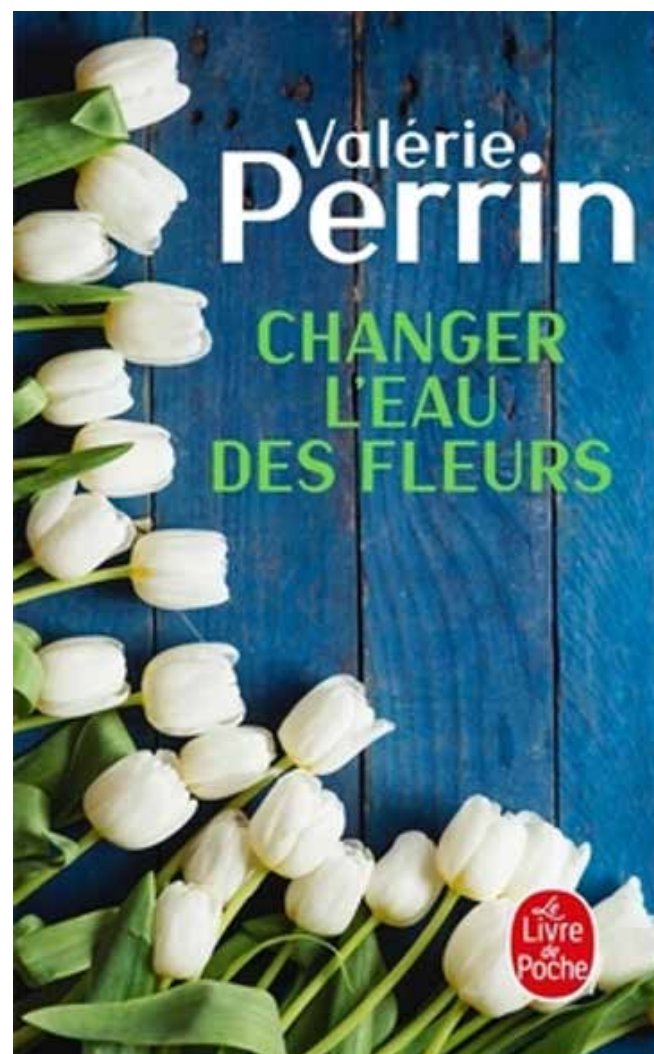
L'équipe du comité organisateur a collaboré activement, par ses voix diverses, ses expériences variées et sa passion, à la conception de ce congrès. Je suis extrêmement fier et privilégié d'avoir travaillé avec ce groupe uni. Mes remerciements les plus sincères vont au comité organisateur du Congrès de l'ACPI 2022, sans lequel un événement d'une telle envergure n'aurait pu avoir lieu. Merci à Marline Al Koura, Josette Bosc, France Bourassa, Dan Bowles, Kara Bowles, Renata Dean, Johanne Proulx, Christine Rees et April Sorenson.

Coup de cœur de Chantal : *Changer l'eau des fleurs*

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



J'ai vécu plusieurs bouleversements dans ma vie personnelle depuis 2020. J'avais perdu le goût de lire, moi qui traînais toujours un livre et qui me sentais dépourvue s'il n'y en avait pas un sur ma table de chevet. J'ai continué à lire un peu, mais je n'arrivais pas à me concentrer. Ma tablette était beaucoup plus séduisante jusqu'à ce que je découvre et devore *Changer l'eau des fleurs* de Valérie Perrin (Paris, Le Livre de Poche, 2019, 672 p.; édition princeps : Paris, Albin Michel, 2018).



Cette auteure française m'a redonné le goût de lire. Valérie Perrin n'écrit pas des mots, elle écrit des émotions. Avec elle, on ne lit pas, on vibre. C'est la passerelle qu'il me fallait pour me remettre à lire quotidiennement.

Dans *Changer l'eau des fleurs*, on plonge dans la vie de Violette. Après une enfance difficile, elle rencontre Philippe Toussaint qui deviendra son compagnon et mari. Avec lui, elle aura une petite fille, Léonine. D'abord garde-barrière (elle lève la barrière au passage des trains!), Violette deviendra gardienne de cimetière. À compter de ce moment, une kyrielle de personnages, vivants et morts, vont devenir la famille qu'elle n'a jamais eue. Violette est à la fois abîmée et lumineuse, été comme hiver.

Parmi les morts et les vivants, plusieurs destins s'entrecroisent et s'entrechoquent. À mesure que nous pénétrons dans l'univers de Violette, nous passons de découvertes en rebondissements pour arriver à démêler peu à peu les nœuds secrets qui l'asphyxient. Au contact de ses amis et des légendes qui peuplent son quotidien, Violette sera enfin respectée et aimée.

J'ai eu l'impression que Violette aurait pu venir prendre un café dans ma cuisine et que j'aurais pu aller arroser son jardin. Pendant toute ma lecture, j'ai oscillé entre le désir de lire un autre chapitre ou de ralentir ma lecture pour qu'elle dure plus longtemps.

L'écriture de Valérie Perrin est sensible, poétique et humoristique. Sa manière singulière de raconter me touche profondément. Son roman est empreint d'humanité. La force de la vie côtoie celle de la mort sans tomber dans la tristesse.

Depuis cette lecture, j'ai lu les deux autres romans de cette auteure, *Les oubliés du dimanche* et *Trois*, deux autres belles lectures qui m'ont remuée.

Le prix André Obadia à Marie-Josée Morneau



L'ACPI décerne annuellement un prix d'excellence, le prix André Obadia, à un éducateur ou une éducatrice œuvrant en enseignement immersif. Elle souligne ainsi sa contribution exceptionnelle à l'immersion française au Canada. Cette année, le conseil d'administration de l'ACPI a choisi de remettre le prix à Marie-Josée Morneau du Manitoba, en reconnaissance de l'immense travail qu'elle a accompli pour l'avancement de l'immersion française au Canada. À l'image de M. Obadia, M^{me} Morneau démontre une grande passion pour faire rayonner l'apprentissage du français comme langue seconde et elle laisse un impact durable dans son milieu.

Marie-Josée Morneau est professeure à la Faculté d'éducation à l'Université de Saint-Boniface à Winnipeg. Ses domaines d'expertise et de recherche sont principalement la littératie, la numératie et l'évaluation.

Marie-Josée a contribué grandement à l'éducation en immersion française en tant que présidente et membre du conseil d'administration de l'ACPI impliquée pendant plusieurs années, directrice d'école, conseillère pédagogique, formatrice et examinatrice DELF, formatrice PRIME et enseignante titulaire à tous les niveaux scolaires. Elle a aussi offert une foule d'ateliers lors des congrès nationaux de l'ACPI. Marie-Josée a participé à l'élaboration de plusieurs programmes d'études provinciaux et de ressources pédagogiques spécifiques à l'enseignement de la lecture en immersion française.

Ceux qui ont déjà croisé le chemin de Marie-Josée ont eu la chance de rencontrer une femme généreuse, ouverte, extrêmement compétente et drôle. Avec ses anecdotes hilarantes et son talent (pas trop) caché pour iouler (iodler), on peut dire que cette femme déplace beaucoup d'air!

Marie-Josée sait reconnaître le talent des autres et le mettre en lumière. Ses élans de reconnaissance sont toujours sincères, ce qui augmente leur valeur. Diplomate, elle saisit les opportunités de s'exprimer avec confiance et politesse lorsqu'il s'agit de défendre l'immersion française dans sa province ou à l'échelle du pays. Elle a une excellente capacité à voir clair tout en démontrant une grande humilité.

Marie-Josée Morneau est la 46^e lauréate du Prix national André Obadia. Ce prix prestigieux, créé en 1989 en hommage à un membre fondateur de l'ACPI, en l'occurrence son premier président, souligne le travail exceptionnel d'éducateurs et éducatrices œuvrant dans l'enseignement immersif.

Félicitations, Marie-Josée!

MERCI AUX COMMANDITAIRES ET AUX PARTENAIRES

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) remercie chaleureusement les précieux commanditaires et partenaires qui, chaque année, appuient les programmes d'immersion partout au Canada en participant à ce grand événement : notre congrès national.

Grâce à eux, nous pouvons réaliser un congrès innovateur durant lequel la pédagogie, l'apprentissage, la joie de vivre et la collaboration unissent leurs voix pour permettre à chaque personne d'y trouver son compte.



Merci à Patrimoine canadien et à tous nos commanditaires et partenaires pour leur appui.

Pourquoi est-ce si génial? Invitation pédagogique

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



Depuis son lancement en octobre 2019, la Zone pédagogique de l'ACPI a ajouté plus de 500 composants. D'innombrables visites d'information de la Zone ont été accordées aux divisions scolaires de notre pays. Le nombre d'adhésions est passé à plus de 4 000. Chaque mois, de nouveaux composants sont ajoutés, qu'il s'agisse d'un balado, d'un dossier de recherche, d'un webinaire, d'un club de lecture professionnel virtuel ou d'un nouveau plan de cours. Des enseignants, des consultants, des administrateurs et des professeurs d'université ont participé à cette communauté virtuelle de réseautage et en ont bénéficié.

La Zone est rapidement devenue LE carrefour de tous les intervenants travaillant dans le domaine de l'immersion française.

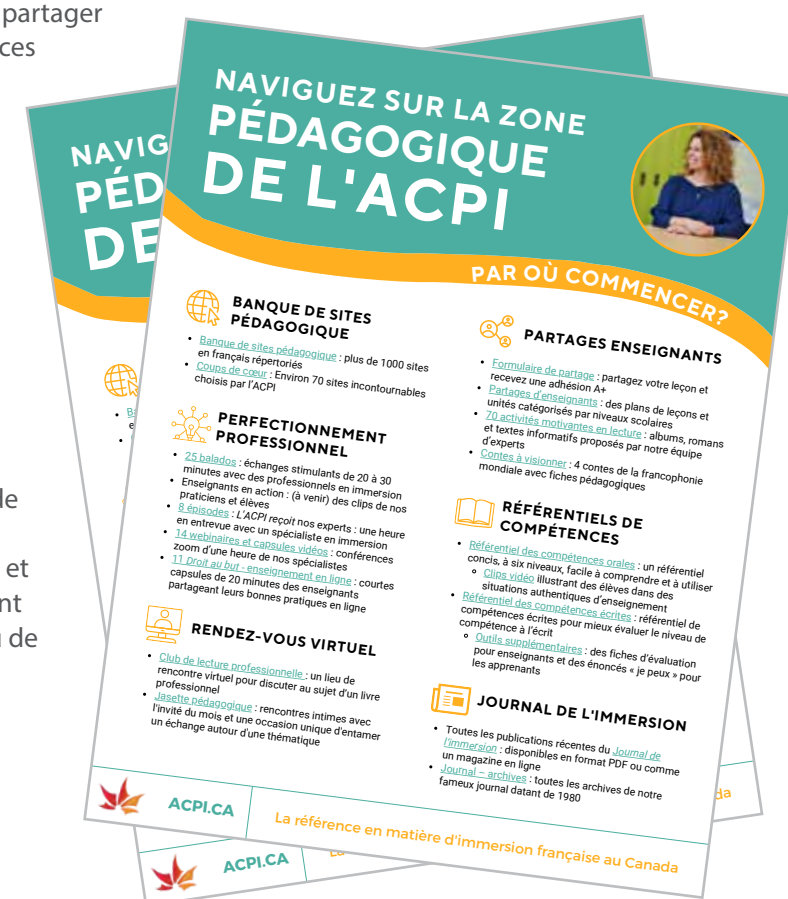
En fin de compte, elle reflète la vision canadienne de l'immersion française en offrant un endroit où partager les meilleures pratiques, accéder à des ressources de qualité et rester à jour. Comme la création de la Zone était une demande des intervenants à nos consultations pancanadiennes 2016-2018, elle a répondu à un grand besoin.

Il y a tellement de choses à découvrir! Comment s'y retrouver de manière efficace et efficiente? À un moment donné, un collègue bien informé a fait remarquer qu'il lui faudrait deux ans pour découvrir tout ce que contient la Zone s'il n'avait pas eu de visite virtuelle de la « mine d'or ». L'ACPI a donc créé une feuille de route d'une page qui aide les professionnels à naviguer en fonction de leurs centres d'intérêt et de leurs besoins. Bien entendu, les réactions ont été très positives à propos de ce rapide aperçu de tout ce qui est disponible.

Ma chronique de ce numéro-ci vise à mettre en évidence quelques-uns des éléments afin de donner à nos membres l'occasion d'approfondir et, éventuellement, de vérifier davantage. C'est presque une tâche impossible, mais voici quelques pépites :

1. Un balado : *Écrire en immersion : quelles sont les meilleures pratiques?* de Martine Cavanagh

Si un enseignant veut savoir quelles sont les stratégies les plus efficaces lorsqu'il s'agit d'enseigner l'écriture en contexte d'immersion, ce balado offre un résumé riche et concis en 25 minutes. Sans aucun doute, la longue expérience en enseignement de l'écriture et des compétences en littératie de Martine, qui vient du Campus de la faculté Saint-Jean de l'Université d'Alberta, est bien évidente. C'est un vrai plaisir de l'entendre! Comme dans chaque balado, les spécialistes parlent de ce qu'ils considèrent comme trois éléments importants sur leur sujet respectif. Voici un bref aperçu des trois éléments les plus importants pour Martine en matière d'écriture :



3^e – Avant que l'élève ne commence à écrire, il faut lui fournir un **modèle** d'écriture. Dans un premier temps, les élèves ont besoin de lire et d'analyser de bons exemples de textes des genres visés. On veut les amener à analyser en particulier la structure. Ceci se fait à l'aide des organisateurs graphiques, qui sont des outils extrêmement puissants. Il faut également analyser quelques contre-exemples pour renforcer la structure. Finalement, il est primordial de modéliser la démarche de l'écriture qui rend visibles les stratégies à mobiliser.

Ce qui est particulièrement intéressant dans cette recherche, c'est que les chercheurs présentent une démarche pédagogique en six étapes pour une communication orale efficace appelée « atelier formatif » : élément déclencheur, état des connaissances, enseignement, mise en pratique, retour en grand groupe et activité métacognitive. Des liens sont même fournis vers deux exemples spécifiques.



Je suis heureux!

Je suis heureux
de vous rencontrer
après 2000 ans!

Merci de tout!
C'est si agréable!
C'est si bon!

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

Tomson Highway à la séance plénière d'ouverture du congrès 2022 à Ottawa

Christine Thibaudier-Ness | Professionnelle de l'immersion | cness@lostimage.com



Sur le site Internet de l'ACPI, à la page des congrès, on peut lire :

« De Victoria à St-John's en passant par Yellowknife et Thunder Bay, des professionnels de partout au Canada se rencontrent le temps de quelques jours pour prendre une bonne bouffée d'inspiration, tout en profitant d'un développement

professionnel de haut niveau, leur permettant ainsi d'être à l'affût des dernières tendances en pédagogie immersive. »

Les occasions de rassemblement annuel proposées par l'Association canadienne des professionnels de l'immersion aux pédagogues qu'elle soutient se révèlent des moments magiques.

Parler, échanger, apprendre, entendre, rencontrer, découvrir et plus encore, sur tout ce qui se rattache à l'enseignement et à l'apprentissage en immersion, constituent la meilleure formule pour se ressourcer, se renouveler, se nourrir en informations ou en rappels, par rapport à sa profession.

La programmation de chacun des congrès de l'ACPI est toujours de grande qualité et le côtoiement de collègues, de modèles, de pionniers même, pour ne pas dire d'idoles, dans le domaine en intensifie l'impact. Personnellement, je ne me lasse pas de l'énergie qui règne durant ces trois jours.

Tout comme les autres organisations destinées à appuyer des professionnels, l'ACPI a souffert de deux années de pandémie, et de l'absence de congrès en présentiel. Non pas que le congrès en ligne de 2021 ait reflété la morosité des circonstances, pas du tout, mais la dimension concrète des échanges et la chaleur des retrouvailles y manquaient. Pour apporter un regain d'énergie à ce nouveau départ en présentiel, l'association a décidé de célébrer en grand ce rassemblement des professionnels dans la capitale canadienne. À n'en pas douter, l'enthousiasme était à son comble.



Pour donner le coup d'envoi des grands moments qui allaient suivre, les organisateurs ont choisi d'inviter un représentant unique de la culture canadienne, couvert d'honneurs et artiste de grand talent, le dramaturge, pianiste classique, écrivain, librettiste, auteur-compositeur, romancier Tomson Highway, pour prononcer le discours de la séance inaugurale.

Sa présence était vivement attendue par toute l'assemblée. Il allait nous parler du multilinguisme et comme il a grandi très au nord « des trois provinces des Prairies et [à] l'extrémité sud des Territoires du Nord-Ouest, du Yukon et du Nunavut » (p. 19), ses premières années avaient été colorées par les langues et la culture des habitants du territoire. Un territoire vaste, « remarquable et de toute beauté » (p. 21).

Je trépignais d'impatience à l'idée d'avoir Tomson Highway devant moi, de l'écouter parler de vive voix, et peut-être même le questionner sur un sujet aussi actuel que provocateur dans un pays bilingue.

À l'heure annoncée du discours, en ce 4 novembre 2022, l'invité n'était pas encore arrivé. Dans les moments imminents du déroulement de grands événements, les émotions ne ménagent pas les rêveurs et vont vite en s'amplifiant : impatience, angoisse, désespoir. L'imagination a vite fait de produire des scénarios-catastrophes : accident, maladie, décès. De ma place, j'essayais de lire les mines anxieuses de mes collègues, têtes tournées vers les grandes portes qui demeuraient des tableaux vides : toujours aucune trace du grand homme.

Soudain, il apparut. De sa démarche désinvolte, sereine, légère, Tomson Highway avançait vers l'estrade. Enfin! Il était là. La Terre pouvait reprendre sa course et le public son souffle. Nous n'avions pas à nous inquiéter, nous rassura l'auteur en ce moment sacré. Il avait fallu appeler le coroner pour le réveiller, tout simplement.

Après cette explication, je savais que nous pouvions nous détendre et absorber chacune des paroles de Tomson Highway comme une bouffée de fraîcheur, de tabous éclatés, et d'histoires extravagantes, des histoires « d'une monstrueuse extravagance » comme dans le sous-titre de son texte *Pour l'amour du multilinguisme*.

Notre collègue Monica Tang était chargée de diriger la conversation en posant des questions ou en demandant des clarifications. Merci, Monica, d'avoir accepté cette tâche et de l'avoir accomplie avec ta sagesse et ta candeur habituelles devant ton interlocuteur. Cet interlocuteur qui ne manqua pas de nous raconter qu'il était né dans la toundra recouverte de neige, sous la tente que son père avait façonnée en hâte, et qu'il avait mangé de la crème glacée pendant six mois parce que le lait de sa mère était gelé.

Pour parler du multilinguisme, on ne pouvait donc pas trouver de meilleur exemple. Le style de conférencier de Tomson Highway peut ne pas plaire à tout le monde. Peu importe, dans toute bonne présentation, ne faut-il pas en prendre et en laisser? Tomson Highway parle couramment quatre langues – le cri, le français, l'anglais et l'espagnol – et une cinquième, comme il aime l'ajouter : le piano. Il était donc bien outillé. Il adore voyager et apprendre les langues; il était d'ailleurs à quelques heures de partir au Brésil pour y travailler son portugais, le jour de sa conférence.

Toutefois, il nous raconte qu'en grandissant, il a aussi appris à parler le déné – qui n'a rien à voir avec le cri, une langue algonquienne, alors que le déné est une langue de la famille linguistique athapascanne – et puis l'inuktitut, une des quatre langues officielles du Nunavut, qui est dans une catégorie à part, parmi les principales langues inuites du Canada. Il n'a pas appris formellement les langues de son territoire, il les a assimilées naturellement au rythme des migrations saisonnières avec sa famille, à force de traverser le territoire où les chiens jappaient en déné, par exemple, avant qu'il leur réponde en déné, bien évidemment.



Tomson Highway adore la musique, il est aussi pianiste de concert et compositeur. Alors il nous parle des langues autochtones en conjuguant des verbes, pour qu'on fasse l'expérience de leur musicalité. À tout cela, il mêle son humour, en déclarant que le cri est la langue la plus drôle du monde (dans *Pour l'amour du multilinguisme*, il dit aussi que c'est la plus difficile). Ceci tombe bien, car il aime rappeler que nous sommes ici sur terre pour rire. D'ailleurs, durant son discours il rit souvent et beaucoup. Il s'interrompt. Il rit de ses blagues. Il parle de mythologie, du genre qui n'existe pas : pas de féminin ou de masculin dans la culture crie. Il parle du jardin où le finassier (le *trickster*) est partout. Il parle de la salive qui voyage dans la bouche pour énoncer les mots. Il parle aussi de l'anglais qui réside dans la tête et du français qui résonne dans le cœur, bien sûr.

Il écrit (Highway, 2022): « Non seulement être unilingue revient à vivre dans une maison qui n'a qu'une seule fenêtre [...], mais c'est comme être assis à table et monopoliser la conversation en ne parlant que de soi... » Monica souhaitait qu'il développe, mais ce n'est pas arrivé. Cependant, Tomson Highway a donné une conférence bien colorée, produisant des phrases, des mots, des sons, des rythmes dans le grand espace de la salle des congrès du Westin Ottawa tout en contraste.

Notre conférencier ne se contente pas de parler français en se débrouillant à merveille, il utilise des mots précis et choisit pour s'adresser à l'auditoire. C'est bien la preuve qu'on tisse des liens de cette façon. Parce que ne connaître qu'une seule langue « implique que vous n'écoutez pas ce que l'autre personne a à dire, que vous n'êtes pas intéressé » (2019, p. 60). Finalement, parler une seule langue, c'est se condamner à n'avoir qu'une seule perspective des choses, pour lui qui précise dans son livre que parler « une seule langue c'est porter le même manteau gris tous les jours. C'est ennuyant. C'est même triste » (p. 61).

Tomson Highway a transmis son message sur le multilinguisme.

Un message d'amour, de monstrueuses extravagances et de rires.

Il nous revient maintenant de distribuer cette perspective si ce n'est pas déjà commencé, car il ne faut pas attendre, rappelle Highway (2022) : « Il y a, voyez-vous, un muscle, ou plutôt un réseau de muscles dans le cerveau, qui est là dans le but d'absorber le son, les ondes, les vibrations sonores. Les musiciens ont la chance d'exercer ce muscle. Croyez-moi [...] Or le langage humain aussi est fait de sons, d'ondes et de vibrations sonores. Plus tôt vous activez ce muscle, ce réseau de muscles, plus fort il devient. » (p. 59) avant d'ajouter : « Votre fille de dix ans, si on l'encourage, si on lui donne les bons outils maintenant – aujourd'hui même –, peut devenir, à cinquante ans, l'ambassadrice du Canada en Hongrie (Budapest est une ville fabuleuse), l'ambassadrice du Canada au Chili (Santiago est une ville fabuleuse) ou l'ambassadrice du Canada au Japon (Tokyo est une ville fabuleuse). La vie de votre enfant devient ainsi beaucoup plus riche, plaisante, colorée. Plus important encore, elle contribuera au rapprochement des cultures, au maintien de la paix et de la stabilité dans le monde... » (p. 63).

Références

Highway, Tomson (2022). *Pour l'amour du multilinguisme*, conférence d'inauguration du Congrès national de l'ACPI. Ottawa, le 4 novembre.

Highway, Tomson (2019). *Pour l'amour du multilinguisme, une histoire d'une monstrueuse extravagance*. Traduit de l'anglais par Jonathan Lamy. Montréal, Mémoire d'encrier, 72 p.

Et dans pas trop longtemps, j'espère, Monica pourra poser à Tomson Highway une question qu'elle avait préparée en lien avec la métaphore de la fenêtre unique : « Par rapport à cette citation, croyez-vous que c'est une perspective importante à adopter vers la Réconciliation? »



Tomson Highway, conférencier d'ouverture, et Monica Tang, chargée de diriger la conversation lors de la conférence.

Comment soutenir l'acquisition de la langue orale auprès des élèves débutants : une séquence d'enseignement



Melissa Dockrill Garrett, PhD | Professeure adjointe, Université du Nouveau-Brunswick | melissa.garrett@unb.ca

Jennifer Rogers | Enseignante, District scolaire anglophone Ouest | jennifer.rogers@nbed.nb.ca



Nikki Bélanger-Turcotte | Mentore en littératie, District scolaire anglophone Ouest | nikki.turcotte@nbed.nb.ca

Josée Le Bouthillier, PhD | Associée à la recherche, Institut de recherche en langues secondes du Canada, University of New Brunswick | josee@unb.ca

Sans nier l'importance de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les jeunes élèves de l'élémentaire débutant en immersion française (IF), mettre l'accent sur l'acquisition de la langue orale au tout début jette des bases solides qui favoriseront cet apprentissage (Quiring, 2019).

Il est primordial que les élèves en IF entendent, comprennent le français et interagissent à de multiples occasions dès leur entrée dans le programme.

Les tâches d'écoute, de production et d'interaction proposées par les enseignants doivent être significatives pour les élèves, c'est-à-dire liées à leur vécu et à leurs intérêts, pour les engager et les motiver à apprendre leur langue seconde (L2). Cette première année en IF où les élèves effectuent leurs premiers contacts avec la langue est déterminante pour insuffler le désir de poursuivre son apprentissage. Ainsi, les enseignants doivent avoir plusieurs flèches à leur arc, car il peut être complexe d'enseigner à de jeunes élèves qui n'ont aucune connaissance du français.

Étant donné l'importance de l'exposition à une langue compréhensible et significative en plus de la production et de l'interaction orales, notre article a pour but de présenter une séquence d'enseignement démontrant la façon de soutenir l'acquisition de la langue orale auprès

d'élèves débutant dans le programme d'immersion. Cette séquence, où l'étayage est très présent, a été utilisée avec succès dans les classes de trois enseignantes-chercheuses collaborant avec les professeures Josée Le Bouthillier et Renée Bourgoin de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL₂C).

Étape 1

Les tout débutants en français langue seconde (FLS) traversent une période silencieuse. À dire vrai, les élèves ne sont pas silencieux, mais cette période dite silencieuse vise à souligner l'importance d'exposer les élèves à une langue riche, compréhensible et significative.

C'est l'exposition répétée à la langue qui permet aux élèves de jeter les premiers jalons d'une grammaire interne du français.

L'exemple qui suit démontre la façon de progresser de l'écoute à la production orale en complexifiant la langue progressivement et en ajoutant des éléments écrits.

M^{me} Turcotte a choisi un thème lié à la vie quotidienne des élèves – la routine du matin. Afin de personnaliser le thème, d'engager tous les sens de même que les élèves, elle a apporté la maison à l'école et a fait une simulation.



M^{me} Turcotte prétend être à la maison et elle s'accompagne d'actions et d'objets pour verbaliser sa routine du matin. Elle décrit ses actions, se répète et demande aux élèves de répéter après elle. Ensuite, elle construit un mur de phrases thématique avec les élèves en combinant des images avec une phrase décrivant un élément de la routine. Encore une fois, elle décrit les actions en construisant le mur de phrases avec les élèves et elle les fait répéter.



Ensuite, elle ajoute au répertoire linguistique des élèves des marqueurs de relation pour les aider à produire un message cohérent. M^{me} Turcotte modélise pour ensuite faire de la pratique guidée. Quand les élèves ont les outils langagiers nécessaires, elle les invite à préparer une courte production orale en dessinant les trois éléments de leur routine qu'ils désirent partager.

QUELQUES AMORCES...

Premièrement
Ensuite,
Finalement
Le matin, je...
Je mange mon déjeuner avec...
Je porte...
Je vais à l'école en...

M^{me} Turcotte ne perd jamais de vue qu'elle désire élargir le répertoire langagier des élèves et les pousser à utiliser des structures de plus en plus complexes en construisant avec ceux-ci des supports pédagogiques additionnels.

Étape 2

Une fois que les élèves ont été immergés dans la langue française et qu'ils ont développé un niveau de compréhension des structures de phrases simples, il est important de continuer à élargir leur vocabulaire. L'utilisation de thèmes, une fois de plus sur des sujets familiers liés à la vie quotidienne des élèves, permet de développer la langue orale de façon significative et authentique.

En continuant à modéliser et à engager les élèves dans plusieurs tâches orales guidées, les enseignantes ont commencé à intégrer des centres de littératie de l'oral, développés en fonction des intérêts des élèves, de la langue et des tâches modélisées et pratiquées en groupe classe, pour leur permettre d'utiliser la langue de façon plus spontanée et autonome.



Pour les premiers centres, les enseignantes proposaient des tâches plus encadrées. Par exemple, après avoir exploré le thème de l’Halloween avec sa classe, M^{me} Rogers proposait à ses élèves d’exprimer leurs préférences en utilisant la structure « Je préfère _____ au(x), à la _____. » en partant d’une affiche proposant des choix.

Comme le démontrent les exemples ci-dessous de M^{me} Rogers, il est important de proposer des tâches orales liées au contenu des matières dans les centres de littératie de l’oral. Ses élèves, en sciences humaines, avaient à explorer leur communauté, les différents services et les loisirs offerts. Elle a donc proposé aux élèves de choisir des questions dans de petites enveloppes organisées en catégories : le lieu, l’équipement, les préférences des élèves et autres. Pour les sciences naturelles, les élèves jouaient au bingo.

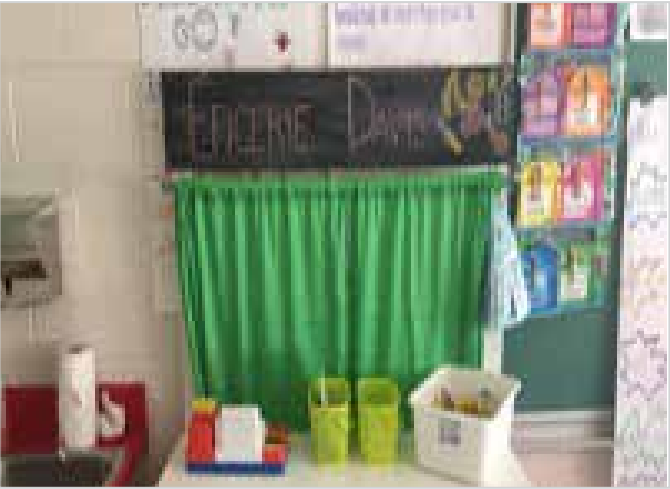


Le centre oral: le Nouveau-Brunswick

Une baie qui touche le N-B est _____	Le plus grand village du N-B est _____	L'endroit qui ressemble le plus au N-B est _____	Un pays du N-B est _____
La province du nord du N-B est _____	La province à l'est du N-B est _____	Le plus à l'ouest du N-B est _____	La plus longue rivière du N-B est _____
La rivière qui commence à _____	La baie du nord du N-B est _____	Une petite ville du N-B est _____	Entre le N-B et l'Ontario, il y a _____
Une ville au sud-est du N-B est _____	La ville du N-B est _____	La baie du sud du N-B est _____	Le N-B est à _____

À ces tâches encadrées dans les centres de littératie de l’oral, les enseignantes ajoutent tranquillement des centres où les tâches proposées découlent d’une approche fondée sur le jeu symbolique. Le répertoire langagier des élèves compte maintenant différents champs lexicaux dans plusieurs domaines. Par exemple, les élèves ont exploré l’alimentation, les nombres, les endroits et les métiers dans leur communauté. Ils peuvent maintenant s’exprimer avec plus de fluidité, de spontanéité, d’autonomie en puisant dans plusieurs domaines de connaissances langagières et conceptuelles. M^{me} Garrett propose donc aux élèves de jouer à partir de plusieurs contextes de jeux comme faire l’épicerie, commander une pizza ou signaler la disparition d’une personne ou d’un animal.

Faire l’épicerie



Commander une pizza



Signaler la disparition d’une personne



En examinant les exemples de centres de l’oral proposés par M^{me} Garrett, on constate l’importance qu’elle accorde aux supports pédagogiques. Fournir aux élèves des soutiens visuels et linguistiques ainsi que des objets à manipuler est essentiel à leur apprentissage de la langue française (Arnett et Bourgoïn, 2018), car cela leur permet de participer de manière autonome aux tâches proposées dans les centres. Ces différents supports pédagogiques facilitent la prise de risque et la participation des élèves aux tâches orales interactives. Dans les images ci-contre, de tels soutiens ont servi à inciter les élèves à apprendre et à discuter des différents traits invisibles et visibles que possèdent les gens, les animaux, et... même les monstres! L’utilisation de couleurs, d’images et d’un vocabulaire familier a soutenu les élèves dans leur travail de description d’eux-mêmes, des autres et des monstres dans ces activités guidées en classe. Plusieurs supports ont été créés avec les élèves.



« Dans cette photo, je vois un petit garçon avec ses grands-parents. Ses grands-parents sont gentils. Ses parents sont derrière. Le petit garçon a un chandail bleu. »



« Voici mon monstre. Il est grand. Il a trois yeux verts. Il est gentil et aime lire des livres. »

Étape 3

L'un des objectifs, et la musique absolue aux oreilles de tout enseignant de langue, est que les élèves commencent à parler français spontanément entre eux.

L'un des avantages notés par les éducateurs tout au long de cette étude a été l'utilisation accrue du français spontané en classe, et au-delà. Les élèves ont développé une plus grande confiance et capacité en classe, ce qui a encouragé leur utilisation du français, même à des moments moins structurés.

Dans l'image ci-dessous, les élèves jouent à l'école pendant leur temps libre, participant spontanément à la routine du matin en utilisant un vocabulaire et des structures de phrases familières pour identifier la date, le temps, les jours à l'école, le menu du jour, et ce qu'ils ont fait la veille à la maison.



Étape 4

Pour qu'on réussisse à inspirer et à motiver les élèves lorsqu'ils apprennent et commencent à utiliser une L2, il est important de leur démontrer l'utilité du FLS dans leur vie quotidienne, hors des murs de la salle de classe. Diverses ressources dans nos communautés peuvent soutenir ces efforts. Plusieurs personnes ont des compétences en français, même dans les communautés majoritairement anglophones.

On voit, dans les photos de cette étape, des élèves utiliser dans leur communauté leur apprentissage, le vocabulaire et les structures de phrases nouvellement acquis. La première image montre des élèves en train de préparer leurs propres pizzas dans une pizzeria locale. En puisant dans ses connaissances sur la façon de commander des pizzas grâce aux centres linguistiques oraux réalisés en classe, chaque élève a préparé sa propre pizza « pour vrai », en choisissant sa garniture en fonction de ses préférences.



« J'adore les poivrons verts! Euh! Je n'aime pas les anchois puants. »

De même, la deuxième photo montre un groupe classe en pause lors d'une randonnée pédestre dans la nature sur les sentiers locaux de leur communauté. Ayant appris à apprécier la nature avec leurs cinq sens, les élèves ont pu engager une conversation authentique sur tout ce qu'ils et elles ont vu en chemin.



« Madame, j'entends un oiseau! »

Conclusion

Les jeunes débutants en langue française des programmes d'immersion ont besoin de soutien pour leur acquisition de la langue orale. Dans la séquence d'enseignement, les enseignants doivent adopter des pratiques qui engagent tous leurs sens, et qui font appel aux expériences de vie et aux préférences des élèves. Les enseignantes expertes, M^{mes} Garrett, Rogers et Bélanger-Turcotte, et les chercheuses de l'IRL₂C, M^{mes} Le Bouthillier et Bourgoin, ont travaillé étroitement en vue de rechercher et développer une conduite pédagogique de l'oral pour les jeunes élèves débutants en immersion française répondant à leurs besoins (Bourgoin et Le Bouthillier, 2021; Le Bouthillier et Bourgoin, sous presse;

Le Bouthillier, Bourgoin et Dicks, 2022). Elles ont favorisé une approche de l'enseignement de l'oral qui mise sur un emploi de plus en plus spontané et authentique du français pour appuyer une autonomie grandissante des élèves. La séquence pédagogique et les pratiques qui en font partie, dont traite notre article, ont été testées et éprouvées. Elles ont contribué au succès des élèves de M^{mes} Garrett, Rogers et Bélanger-Turcotte.

Références

- Arnett, Katy, et Renée Bourgoin (2018). *Access for success: Making inclusion work for language learners*. North York, Pearson Education Canada, 288 p. ISBN : 9780134632711.
- Bourgoin, Renée, et Josée Le Bouthillier (2021). Task-based language learning and beginning language learners examining classroom-based small group learning in Grade 1 French. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, special issue/numéro spécial, 24(2), 70-98. Disponible dans <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1316714.pdf>
- Le Bouthillier, Josée, et Renée Bourgoin (sous presse). « Communication orale et évaluation formative pour l'apprentissage dans les centres de littératie en immersion française ». *Cahiers de l'OLBI*.
- Le Bouthillier, Josée, Renée Bourgoin et Joseph Dicks (2022). « L'acquisition de la langue orale par l'entremise de tâches de centres d'apprentissage de littératie dans des classes d'immersion française ». *Revue canadienne des langues vivantes*, 78(2), 91-105. Disponible dans <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8455735>
- Le Bouthillier, Josée, Renée Bourgoin et Melissa Garrett (2022). « Le rôle du jeu symbolique dans la motivation intrinsèque à s'exprimer à l'oral dans une langue seconde au primaire ». *La Revue de l'AQEFSL*. Disponible dans <https://www.erudit.org/en/journals/aqelfs/2022-v35-n1-aqelfs07564/1095061ar/>
- Quiring, Natasha C. (2019). Promoting oral language development in the primary classroom: a focus on New Brunswick's French Immersion program. University of New Brunswick / Université du Nouveau-Brunswick.

Visionner. Comprendre. Parler. Progresser.

franco▶lab

Une offre de TV5 et Unis TV pour améliorer son français



L'étayage et les forces inhérentes : une expérience d'apprentissage du français en immersion réussie



Melissa Dockrill Garrett, PhD | Professeure assistante, Université du Nouveau-Brunswick | melissa.garrett@unb.ca



Josée Le Bouthillier, PhD | Associée à la recherche, Institut de recherche en langues secondes du Canada, Université du Nouveau-Brunswick | Josee@unb.ca

Vous en voulez plus?

Écoutez le balado « Accompagnement des élèves en difficulté par l'intégration de leurs forces » mettant en vedette Melissa Dockrill Garrett sur l'Espace membre virtuel de l'ACPI.

Les élèves sont enclins à apprendre leur langue seconde (L2) en immersion et ils s'engagent pleinement dans leur apprentissage, si nous leur fournissons les conditions essentielles. La combinaison de l'étayage et des forces inhérentes contribue à la création de conditions favorables à l'apprentissage de la langue. Dans notre article précédent (p. 16-21), les enseignantes et nous avons décrit le processus d'étayage pédagogique en proposant une séquence d'enseignement pour des élèves à leur première année d'immersion française.

Dans ce qui suit, nous désirons approfondir la notion d'étayage en incluant des stratégies d'enseignement fondées sur les forces inhérentes.

De Vygotski à Bruner

Rares sont les enseignants qui n'ont jamais entendu parler de Lev Vygotski (1985) et de ses notions de la zone proximale de développement (ZPD) et d'échafaudage. Selon Vygotski, la ZPD représente la zone où un élève peut réussir une tâche et apprendre avec l'aide d'une personne plus experte. L'échafaudage réfère à ce soutien initial d'une personne plus experte, l'enseignant ou un pair, fourni à un élève dans l'apprentissage d'une habileté ou d'un concept.

Jerome Bruner, un psychologue américain, a été le premier hors de l'Union soviétique à découvrir les travaux de Vygotski. Se basant sur la théorie de la ZPD et de l'échafaudage, Bruner a développé les idées de Vygotski pour proposer un concept plus élargi de l'échafaudage, appelé « étayage », qu'il a défini comme : « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1983, p. 261). Une grande contribution de Bruner a été d'énoncer les différentes fonctions de l'étayage. Tout d'abord, l'enseignant doit susciter l'intérêt et l'adhésion de ses élèves aux exigences de la tâche, fonction appelée enrôlement. Une seconde fonction, la réduction des degrés de liberté, consiste à simplifier la tâche pour éviter la surcharge cognitive des élèves. Le maintien de l'orientation, une troisième fonction, réfère à l'acte pédagogique où l'enseignant s'assure que les élèves ne s'écartent pas du but assigné pour la tâche. Dans une quatrième fonction de l'étayage, l'enseignant signale les caractéristiques déterminantes de la tâche et attire l'attention des élèves sur les écarts afin de prévenir les erreurs potentielles ou de les corriger. L'étayage a aussi pour objectif le contrôle de la frustration, afin d'éviter que les erreurs se transforment en sentiment d'échec. L'enseignant tente de maintenir l'intérêt et la motivation des élèves. Comme sixième et dernière fonction, l'étayage vise aussi la démonstration ou la présentation simplifiée de la solution pour que les élèves imitent l'enseignant en retour.

L'étayage avec l'approche fondée sur les forces

L'approche fondée sur les forces est ancrée dans une confiance absolue du potentiel de chaque élève et la prise de conscience que ce sur quoi les enseignants se concentrent devient la réalité des élèves (Buli-Holmberg et Jeyaprabhan, 2016; Garrett, 2022; Zajda, 2021). Cette approche vise l'identification, le renforcement

et la mobilisation des capacités des élèves en les invitant à participer à leurs apprentissages par ce qu'ils connaissent déjà et à intégrer leurs forces et intérêts dans la classe pour qu'ils s'y voient. En adoptant cette approche, l'enseignant en immersion française peut se servir des forces pour plusieurs fonctions de l'étayage des apprentissages de ses élèves en immersion.

Tout commence par les élèves

Au début de l'apprentissage du français langue seconde en immersion, le répertoire langagier des élèves est minime voire absent, et cela peut sembler un obstacle à la connaissance des élèves, de leurs intérêts et de leurs forces. Cependant, plusieurs techniques permettent de développer une connaissance approfondie de ces élèves.

Au-delà d'un inventaire d'intérêts à remplir par les parents, l'enseignant peut utiliser des tableaux d'intérêts.

1. Inviter les élèves à choisir une ou deux images qui les interpellent le plus		
 J'aime la nature.	 J'aime jouer avec mes amis.	 J'aime passer du temps en famille.
 J'aime pratiquer des sports.	 J'aime me promener avec mon chien.	 J'aime regarder un film.
 J'aime faire de la lecture.	 J'aime écouter de la musique.	 J'aime faire du bricolage.

En donnant des exemples de champs d'intérêt que les enfants du primaire ont souvent en commun et en les aidant à enrichir leur vocabulaire à l'aide d'images pour renforcer leur compréhension, on permet aux élèves de commencer à se voir eux-mêmes, ainsi que leurs propres intérêts, parmi ceux présentés dans les tableaux. De même, ils se sentent validés et valorisés en apprenant que des camarades de classe ont les mêmes intérêts.

2. Inviter les élèves à préciser leurs préférences. « J'aime mieux _____ que _____ . »	
 Jouer d'un instrument de musique	 Pratiquer un sport
 Pêcher des poissons	 Jouer à des jeux vidéo
 Créer une œuvre d'art	 Écrire une histoire

Ces tableaux d'intérêts permettent aux enseignants du primaire en immersion de se servir très rapidement des informations recueillies pour susciter l'intérêt et l'adhésion des élèves aux exigences de la tâche pendant l'étayage. Puisqu'ils ont relevé les intérêts et les points forts des élèves, il devient plus facile de les intégrer dans la planification des tâches à étayer et dans la conception des activités d'apprentissage en classe.

3. Inviter les élèves à identifier leurs forces. « Une de mes forces est que je suis... »		
		
observateur/observatrice	énergique	collaborateur /collaboratrice
		
comique	musicien/musicienne	gentil/gentille
		
créatif/créative	persévérant/persévérante	patient/patiente

Le mur de forces, un outil indispensable

Pour utiliser davantage les forces pour remplir de multiples fonctions de l'étayage, les tableaux d'intérêts servent à la création d'un mur de forces. Comme l'exemple ci-dessus le démontre, les forces ne sont pas limitées aux habiletés scolaires liées à l'acquisition de la L2 et à l'apprentissage de la littératie comme être un bon parleur, lecteur ou auteur. Plutôt, ce sont des atouts variés que les élèves possèdent, à mobiliser pour favoriser l'apprentissage de la L2 et l'alphabétisme. Le tableau de forces présente les différents atouts des élèves de la classe et l'enseignant invite les élèves à ajouter leur nom sous leurs propres forces. Comme les élèves ont beaucoup à offrir à la communauté d'apprentissage de la classe et à leur propre apprentissage, leur nom peut apparaître à plusieurs reprises sur le mur de forces.

Mur des forces			
l'épellation Finley Rachel	la lecture Lawson Landon Rachel Fergus	la communication Mia Hannah	les mathématiques Hunter Rylan Hannah
les activités physiques Parker Hunter Gabby	la musique Landon Mia	l'enquête Sully Rylan	la gentillesse Quinn Olivia Dwen
la collaboration Caroline Lawson	la créativité Landon Sully Rachel	l'empathie Quinn Myles Aine	la persévérance Olivia Piper
l'humour Piper Caroline	l'organisation Mia	la justice Myles Maddie	la patience Kenra Josée

Pour les élèves qui auraient de la difficulté à identifier leurs propres forces, l'enseignant et les camarades de classe peuvent faire part des caractéristiques observables dont ils ont été témoins de leur part.

Le mur de forces doit être à l'image des élèves de la classe. À mesure que les enfants se développent cognitivement, personnellement, socialement et émotionnellement au cours de l'année scolaire, le mur de forces évolue pour englober les nouvelles forces des élèves et celles qu'ils se découvrent.

En plus de faciliter l'enrôlement des élèves envers les exigences de la tâche, le mur de forces contribue au contrôle de la frustration et au maintien de l'orientation. Il sert à susciter et à maintenir l'intérêt des élèves, à les motiver, à poursuivre leur orientation, à les encourager à recourir à leurs forces en vue de contourner des difficultés faisant obstacle à l'atteinte du but assigné pour la tâche. Par exemple, un élève artistique éprouvant de la difficulté à s'exprimer à l'écrit pourrait d'abord communiquer ses idées par le biais d'un dessin ou d'un collage, avant de s'en servir pour écrire.

Le mur de forces contribue aussi à la collaboration et à la reconnaissance des expertises variées de chaque élève. Ainsi, selon la tâche à effectuer, chaque élève peut servir de mentor et étayer la tâche d'un ou de plusieurs camarades. Par exemple, un élève persévérant pourrait étayer le contrôle de la frustration d'un camarade qui se décourage facilement lors d'une tâche. Par ailleurs, si la force est liée aux capacités scolaires d'un élève, le mentor pourrait démontrer les étapes à suivre pour réaliser la tâche attendue afin que son camarade l'imite. De même, un élève fort en calculs mathématiques pourrait aider ses pairs, et à un autre moment, un de ses camarades pourrait l'aider à prononcer des mots difficiles.

Références

Buli-Holmberg, Jorun, et Sujathamalini Jeyaprabhan (2016). Effective practice in inclusive and special needs education. *International Journal of Special Education*, 31(1), 119-134.

Bruner, Jérôme Seymour (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Traduction par Jean Michel et Michel Deleau. Paris : Presses universitaires de France, 292 p.

Garrett, Melissa Dockrill (2022). Investigation strength-based practices within a dual-dimensional model of inclusionary student learning (unpublished doctoral dissertation / thèse de doctorat inédite). University of New Brunswick / Université du Nouveau-Brunswick.

Vygotski, Lev Semionovitch (1985). *Pensée et langage*. Traduction du russe par Françoise Sève. Avant-propos de Lucien Sève. Préface de Vygotski. Paris : Éditions sociales, 420 p.

Zajda, Joseph (2021). Chapter 2: Motivation in the classroom: Creating effective learning environments. In: *Globalisation and education reforms: Creating effective learning environments*. Collection: Globalisation, Comparative Education and Policy Research, vol. 25. Melbourne (Switzerland): Springer Nature, p. 17-33. Disponible dans https://doi.org/10.1007/978-3-030-71575-5_2

La langue des forces

Au-delà de la langue obligatoire de contenu qui permet d'atteindre les résultats d'apprentissage des programmes d'études, l'adoption de l'approche fondée sur les forces permet l'apprentissage d'une langue basé sur les forces, ce qui facilite l'enrôlement des élèves envers les exigences de la tâche, le maintien de leur orientation et le contrôle de leur frustration pendant que l'enseignant étaye une tâche.

L'enseignant modélise la langue des forces, porteuse d'un état d'esprit de croissance et d'une confiance dans ses capacités d'apprendre. Grâce au renforcement de cette pratique explicite, les élèves qui tendent à dire « Je ne peux pas faire ça » commenceront bientôt à reformuler cet énoncé pour dire « Je ne peux pas *encore* faire ça ». Les élèves qui répondent à une tâche d'apprentissage par « C'est difficile » apprennent rapidement à reformuler cette affirmation en disant « C'est difficile pour moi *en ce moment* ».

Conclusion

Dans un effort pour fournir aux élèves des conditions d'apprentissage encourageant leur engagement à apprendre le français dans les programmes d'immersion, allier l'étayage à l'approche fondée sur les forces fournit aux enseignants des pratiques et des pistes pédagogiques additionnelles. Se servir de pratiques comme les tableaux visuels, le mur de forces et des modèles langagiers fondés sur les forces facilite l'étayage. L'identification et l'exploitation des forces des élèves dans la salle de classe sont des manières de promouvoir l'engagement authentique des élèves dans une salle de classe d'immersion. Cela contribue à la production de la langue orale, à la confiance, à l'auto-efficacité et à la conscience de soi des élèves.

Creating equitable professional learning networks



Mimi Masson | Assistant Professor, Université de Sherbrooke | mimi.masson@usherbrooke.ca

Adam Kaszuba | Graduate Student, University of Ottawa | akasz060@uottawa.ca

French as a second language (FSL) teachers need a range of complex skills to teach successfully in the 21st century. Our teachers work in an age of technology, a global pandemic and a social movement that highlights the social inequities that persist in educational institutions. So how do we provide FSL teachers with a professional environment that allows them to thrive?

In this article, based on a workshop offered at the 2022 ACPI congress, we will outline the professional learning needs of FSL teachers, define what are professional learning networks, address questions of equity within

learning and teaching practices, and finally discuss how to develop equitable learning networks along with illustrations of equitable learning networks.

FSL teachers' professional learning needs

In order to succeed over their career, teachers today must position themselves as lifelong learners to develop professional skills and competencies that will support their practice and enhance their students' learning.

For second language teachers, these are 1) target language proficiency, 2) intercultural competence, 3) pedagogical knowledge and skill, and 4) collaborative professionalism. These four pillars for success, shown in Figure 1 (below), have been outlined and defined in a report published for the Canadian Association of Second Language Teachers (CASLT) in 2021 (Masson et al., 2021).

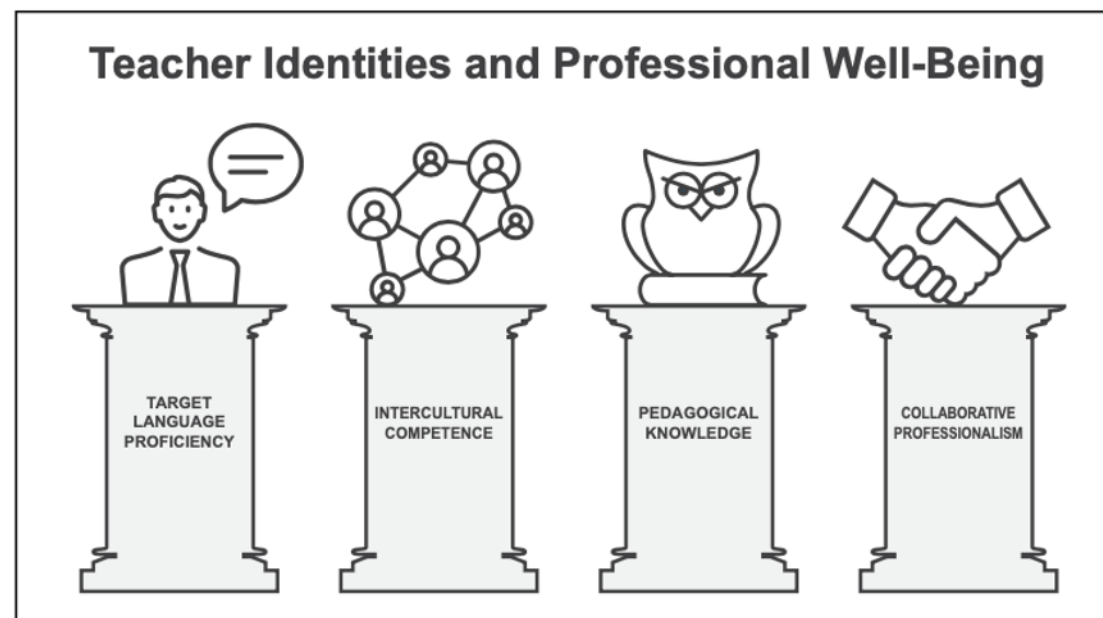


Figure 1 : A framework for effective preparation of second language teachers, taken from Masson et al., 2021, page 3.

Together these pillars form the basis for supporting strong professional identities and teacher well-being. The idea behind this model for language teacher preparation is that with increased competence and confidence in these four pillars, language teachers can teach, take professional risks, and develop programs in ways that benefit their learners. While teachers can begin working on the four pillars for success in their teacher education programs, as lifelong learners, practicing teachers can also work on them in professional learning networks throughout their career.

Professional learning networks

Across schools in North America, professional learning networks (PLN) – also known as professional learning communities, communities of practice, teacher learning circles, mentorship programs, etc. – have become a staple in many school boards. PLNs are opportunities for teachers to build connections with other professionals in their field and educational stakeholders to work on a particular issue they would like to address in their practice.

PLNs offer many benefits to develop language teachers' professional identity. They facilitate the implementation of continuous professional learning and the lifelong learning process (Johnson, 2009; Masson, 2018). They allow language teachers to exercise autonomy and develop a sense of professional actualization (Kristmanson et al., 2011; Masson, 2018). They provide opportunities for resource sharing and planning (Jacquet & Dagenais, 2010) – a particular concern for language teachers who have expressed a lack of level and appropriate content resources (ACPI, 2018). Overall, PLNs have been shown to increase the likelihood of success and retention of new teachers in the profession where there is a strong culture of collaboration (Kutsyuruba et al., 2020).

The most successful networks offer a means of personal, professional, emotional and critical support for teachers (Macià & García, 2016). Effective PLNs are generally directed by teachers to address their specific needs rather than managed through top-down approaches (Vangrieken et al., 2017). To be successful, PLNs rely on a deep personal and professional investment on the part of members of the group and their administrative counterparts (Ell & Major, 2019).

A key first step for administrators might be to engage in conversation with their teachers to find out what have been their experiences with PLNs and what they hope to achieve (personally, professionally, programmatically, etc.) from participating in them.

In our workshop, we asked participants to create conceptual maps and discuss them together.

Over the last decade, a series of research projects have concretely demonstrated possible practices in which FSL teachers can engage to benefit their learning at any point in their career (Byrd Clark et al., 2014; Cammarata & Haley, 2018; Kristmanson et al., 2011). While no magic formula will work in every context, there are nevertheless common characteristics among these successful projects:

- PLNs involve a group of teachers who share a similar teaching assignment or similar concerns about their teaching practice. In this regard, PLNs could bring together both FSL and English additional language teachers (Kristmanson et al., 2011); teachers from different schools, provinces or countries (Byrd Clark et al., 2014); and teachers with varying experience levels (Cammarata & Haley, 2018).
- These teachers agree to meet at regular intervals over an extended period of time to discuss ways in which they can improve their practice or address commonly felt concerns. Teachers may choose to use evidence-based models of professional learning, such as Lesson Study (Cammarata & Haley, 2018), action research (Kristmanson et al., 2011), online discussion boards (Byrd Clark et al., 2014) or collaborative inquiry (DeLuca et al., 2017).
- At these meetings, teachers collaboratively decide on a plan of action. Although they may have similar goals, each teacher may experiment with unique ways of addressing that goal in their context (Kristmanson et al., 2011). At follow-up meetings, these teachers discuss experiences with implementing the plan of action. Reflecting on these experiences in a group setting can lead to a sense of mutual understanding, learning, and shared responsibility (Wenger, 2005).
- Participation in these networks is voluntary. The networks are sustained by establishing quality relationships rather than by mandating attendance or by requiring that teachers prove their successes and meet their goals (Cassidy et al., 2008). Members discuss ways in which new members can join and feel welcomed in pre-existing PLNs.

Despite there being some conceptual confusion as to what constitutes a PLN (some may use it to signify a type of school culture, others to denote practices in which teachers engage) (Kaszuba, in press), we agree that PLNs are most successful in schools where a culture of collaboration is already established. This is not to imply that PLNs *are* the culture of collaboration. FSL teachers can enter schools with a collaborative culture, yet unequal power dynamics may lead them to feel isolated from or devalued by their colleagues. Instead, we can view PLNs as groups wherein teachers demonstrate agency in their learning and explore creative solutions to address their concerns. In these spaces, the focus is on building relationships by prioritizing and validating the emotions teachers feel as they interact with students, parents, colleagues, policy and pedagogy.

Addressing questions of equity within professional learning

Much like we promote equity and inclusion for students, teachers also need professional opportunities grounded in equitable and inclusive practices.

Because teachers will work together in PLNs, understanding some basic concepts such as equality, equity and inclusion is essential. While equality focuses on providing everyone with the same resources and support, it overlooks the needs of the individual, in some cases reinforcing inequality. Meanwhile, equity focuses on providing resources and support based on individual needs, hence centering the learner and acknowledging that everyone has their own unique set of needs. An article by [McGraw Hill](#) provides more information on the difference between these two terms.

Inclusion, as defined from an equity perspective, is about ensuring that all feel welcome and heard in a shared space. Here, it is important to caution that equitable inclusion must go beyond including individuals within a system or space that already exists. Instead, it requires transforming the system or space to benefit everyone (Dei, 1996). In essence, equitable forms of inclusion require a critical reflection on the ways that our systems and spaces function to acknowledge who they serve, and if necessary, making changes to the system or space to change the power dynamics in place.

When examining the systems and spaces that we operate and learn in collaboratively, we may want to consider different forms of inequity that can arise, for instance, societal, socio-economic, cultural, programmatic, personal, assessment, or linguistic inequities. A resource by [Brock University](#) offers a more detailed description of different types of educational inequities (Seifert & Sutton, 2022).

In the case of FSL teachers, they are in an ongoing situation of inequity, which will affect their possibilities for professional learning.

The FSL teaching profession has been in a chronic state of shortage since the 1990s (Masson et al., 2019) with very little change or evolution in their professional circumstances over the last 30 years (Knouzi & Mady, 2014).

FSL teachers have expressed feeling like 'second-class citizens' in their schools (CPF, 2004) and feeling that their subject-matter is devalued by students, other teachers, administrators and parents (Lapkin et al., 2006). Recent research has highlighted the systemic challenges faced by FSL teachers, particularly in terms of disproportionate workloads compared to their colleagues (Wernicke et al., 2022). A national study conducted with FSL stakeholders also shows that professional learning challenges for FSL teachers include a lack of opportunities to develop target language proficiency over their career (Culligan et al., forthcoming), a lack of opportunities to collaborate with non-FSL colleagues (Knouzi & Mady, 2014) and a lack of understanding of the unique challenges FSL teachers face on the part of school administrators (Masson et al., 2019).

Excerpts taken from a study conducted by Masson (2018) illustrate the kinds of challenges FSL teachers face in their schools. In the following excerpts 1, 2 and 3 (below), Sophie, an FSL teacher, shares some examples with unsuccessful PLNs.

Excerpt 1. Decisional inequity, taken from Masson (2018)

1 "It's all about control and not about us. I remember when I was asked my opinion for a board-wide second language French PD, and teachers were trying to put in what they wanted, because they spend hundreds of thousands of dollars on these things. And the coordinator said, "No, it HAS [to be something] to do with *Growing Success*. So, you're going to learn *Growing Success*." And, I can go online and read *Growing Success* myself, on my own time. It's just frustrating cause you hit this wall, and you're not treated like other professionals, Like lawyers and doctors who get to pick their conferences... There's no trust. It's disgusting, yeah"

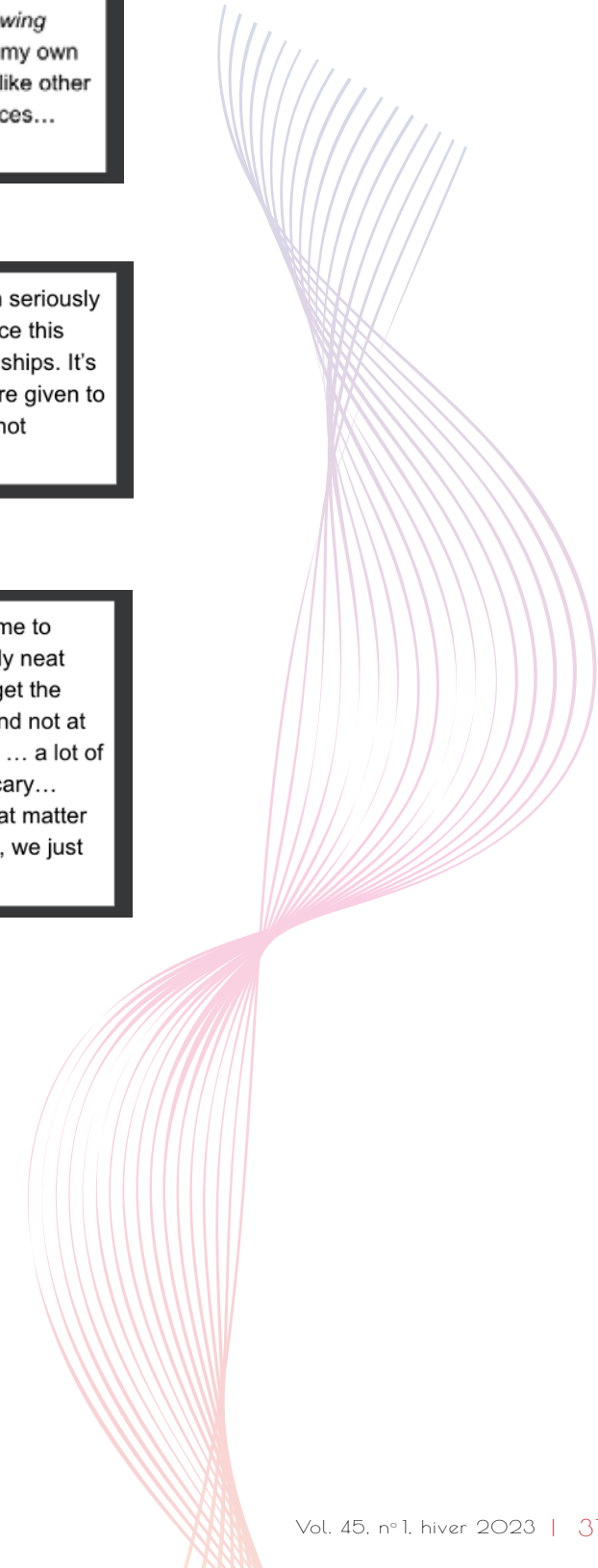
Excerpt 2. Programmatic inequity, taken from Masson (2018)

2 "In our school TLCs are teacher learning circles and they're not taken seriously at all, and sort of viewed as a punishment because we have to produce this chart that shows we are progressing [...]. But ... it's not about relationships. It's not about connecting with your fellow teachers. And the time that we're given to do it is usually 5 minutes tacked on at the end of a staff meeting. It's not enough time to connect."

Excerpt 3. Programmatic inequity, taken from Masson (2018)

3 "I think people in my building also have a need or are searching for time to connect meaningfully with each other. And..., it's hard to discuss really neat things, like the way we talk, what we talk about here, when we don't get the time to do it at our schools. I'd love to sit with my French teachers - and not at lunch time! -- and talk about the books we want to choose or change. ... a lot of books, we look at them from a feminist perspective, and it's kind of scary... And we need time to talk to each other and decide, and buy books that matter and are meaningful for the kids. If we don't have that time given to us, we just kind of stick to the same old"

Each of these excerpts illustrates missed opportunities in creating equitable professional learning environments for FSL teachers. Here, Sophie faces different forms of inequity as FSL teacher in her school. In Excerpt 1, she faces decisional inequity: a lack of control towards her own professional development compared to other professionals (such as doctors or lawyers) who are qualified through a certification body. In Excerpt 2 and 3, Sophie faces programmatic inequity – where the professional development programs of teachers are not taken seriously and given due time and consideration. In sum, Sophie's experiences reveal the frustration and feeling of deprofessionalization (Kooy, 2015) that occurs when faced with an inequitable professional learning situation.



Where to develop experience with creating equitable learning communities?

We don't have to look too far to learn how to create equitable PLNs. In fact, we can draw inspiration from pedagogical models that already exist. For instance, [culturally-responsive teaching](#) and [trauma-informed pedagogy](#) are educational models that rely on the principles of equitable and inclusive practice. Much like equitable practices help students learn, they help teachers learn, and maintain their professional well-being (Naylor, 2019). If we consider classrooms and professional learning networks as learning communities, these practices can be put to use beyond the classroom walls, and into the PLNs designed for, with and by teachers.

How to develop equitable professional learning networks?

For teachers, preparing learners for success in the 21st century has its own set challenges. Namely, it has signaled a change in the types of relationships that teachers develop with students, colleagues and their administration. Some key elements to keep in mind are in Figure 2 (p. 33).



In the following section, we provide some examples of equitable PLNs that take these four elements into consideration.

Examples of equitable PLNs

At the University of Ottawa, in September 2022, teacher candidates in the Second Language Cohort were invited to form PLNs. Fundamental to this process, candidates had the **power** to decide their areas of professional inquiry. Encouraging their **agency**, we worked with them to develop individualized professional learning goals. Candidates participated on a voluntary basis: while initially 15 potential PLNs formed, over time, four continued to meet actively.

Over the past five months, these four networks have met at least once a month to engage in collaborative discussions and activities centred around their shared learning goals. They represent variety of interests, including developing effective ways to motivate students in FSL, integrating concepts from Universal Design for Learning, reflecting on useful classroom management strategies, and prioritizing the mental health of students and teachers through their practice. To achieve personal goals, certain candidates have shown **creativity** through planning and executing social events and professional learning workshops, made **accessible** to colleagues in the program. Candidates have also brought in artefacts and resources collected during practicum to share and discuss their experiences. Given the demands of the program, unexpected life events, and their voluntary nature, PLN participation nevertheless remains in flux. This is part of the intentional design of these PLNs to offer **equitable access and support**, centered around teachers' needs and availabilities. Each network has seen new members join, some members leave, and the occasional curious observer who stops by to see what the excitement is about.

Thanks to online collaboration tools, some of these PLNs have chosen to conduct meetings virtually. If you are interested in setting up a virtual PLN, CASLT has recently released a social networking forum called CASLT CoLab. In this space, members can create a profile, connect with other language teachers across Canada, and create or join PLNs which cater to their interests.

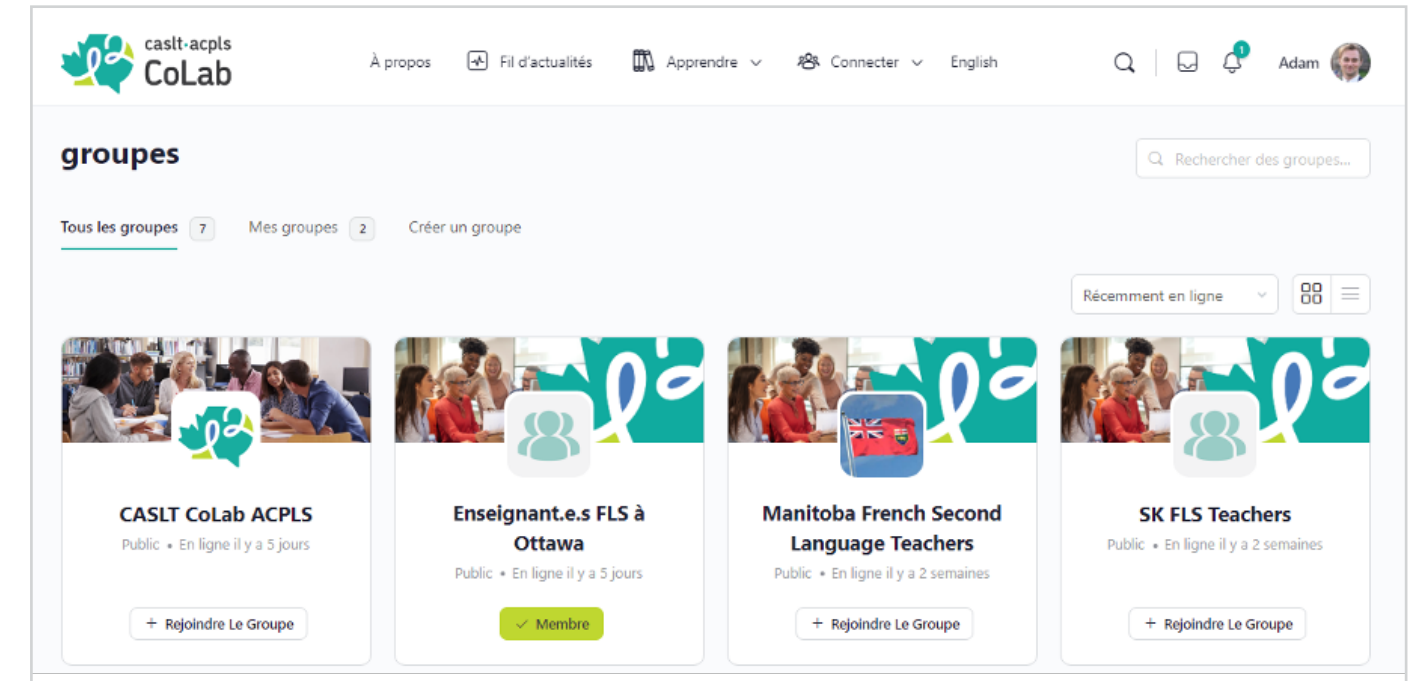


Figure 2 : A screenshot taken from the CASLT CoLab website. CASLT members can create and join PLNs through the virtual social networking platform.

While the teacher candidates in these PLNs are particularly motivated, many of them attribute the success of the network to the **relationship building activities** which we implemented during the first few meetings. We discuss a few of these activities below.

Activities in equitable PLNs

Conceptual Maps

Adapted from an activity created by Ell et al. (2017), we asked teacher candidates to organize common professional learning elements on a sheet that was divided into three concentric boxes. Elements which candidates believe would have a strong impact on their goals were placed closer to the centre, and those that would have a weaker impact placed along the periphery. Similar to the conceptual maps created by participants at our workshop created, this activity served as a starting point to unpack preconceptions, experiences, and emotions related to each of the professional learning elements. By identifying commonalities between the elements placed closer to the centre, candidates were able to negotiate future PLN activities which meet the preferences of everybody involved. In this way, power is democratically shared amongst members in the network.

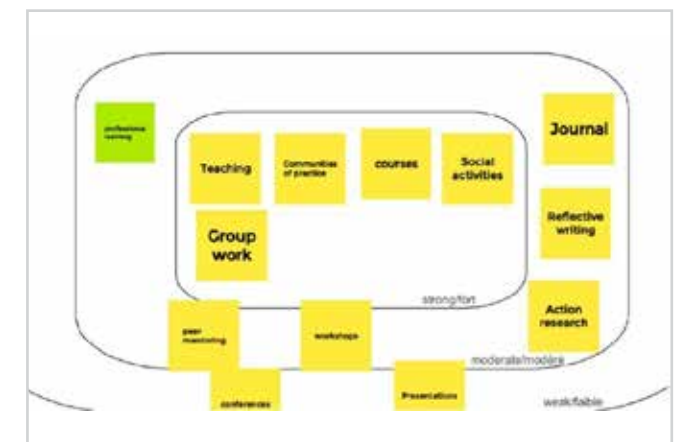


Figure 3 : An example of the conceptual maps teacher candidates created during one PLN.

SMART goals

An activity popular in multiple workplaces, the SMART goals framework has been quickly adopted in education to support goal setting for both teachers and students. After creating a goal, teachers are encouraged to refine the goal by responding to prompts related to the SMART acronym, that is, how the goal is: Specific, Measurable, Attainable, Relevant, and Time-based. During the PLN meetings, the discussion of goals in the group setting (i.e. the deprivatization of practice) allowed teacher candidates to identify commonalities across projects. Informal mentoring relationships began to form as candidates provided feedback to their colleagues.

These are specific activities to engage teachers in PLNs that center on their needs and interests. Important to the functioning of an equitable PLN is also the culture of collaboration that is established. While in many cases, it might be assumed that everyone shares the same expectations and standards for professional collaboration, it is always good practice to discuss beliefs and acceptable practices together. As an example, we offer three scenarios, taken from real-world experiences, in Table 1 (below) and possible responses to establish an equitable culture of collaboration with teachers.

Scenario	Possible response
A teacher feels overwhelmed and tells you she can no longer participate?	You acknowledge that the teacher knows best how to manage her time and tell her she is welcome to come back to the community anytime she is ready.
A teacher decides to change the learning topic halfway through?	You recognize that learning is non-linear and can start, stop or evolve at any time during the learning process. You acknowledge that the teacher knows best what learning needs they want to address and encourage them to embark on their new topic of inquiry.
A teacher joins the group, but does not actively participate?	You recognize that learning presents in different forms, and everyone moves at their own pace. Without pressuring the teacher, you check in to see if they would like to contribute and let them participate in a way that they see fit.

Table 1. Possible scenarios and solutions encountered in PLNs.

In this article, we have presented several ideas pertaining to the importance of professional learning networks in sustaining FSL teachers’ practice, the specific challenges or inequities FSL teachers might face in PLNs which could erode their sense of professionalism and well-being, where to find information about equitable practices and concrete activities and examples of equitable PLNs. In closing, we would like to highlight the importance of creating equitable PLNs will contribute to FSL teachers’ professional well-being and encourage administrators to consider how they can support their FSL staff.

References

ACPI [Association canadienne des professionnels de l’immersion] (2018). Final report: Canada-wide consultations. https://www.acpi.ca/wp-content/uploads/2020/05/Vol40_n1_Printemps_2018_final_en_web.pdf

Anonymous or unknown (2018). What’s the difference between equity and equality in education? Resources for a deeper understanding. In: McGraw Hill.

Byrd Clark, J., Mady, C. & Vanthuyne, A. (2014). Exploring reflexivity and multilingualism in three French Language Teacher Education programs. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 17(1), 129-155.

Cammarata, L. & Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: a professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1386617>

Canadian Parents for French (2004). *Provincial and national French second-language education stakeholder consultations: Ontario consultations*. Author.

Cassidy, C., Christie, D., Coutts, N., Dunn, J., Sinclair, C., Skinner, D. & Wilson, A. (2008). Building communities of educational enquiry. *Oxford Review of Education*, 34(2), 217-235. <https://doi.org/10.1080/03054980701614945>

Culligan, K., Battistuzzi, A., Masson, M. & Wernicke, M. (forthcoming). *Exploring the French as a second language (FSL) teacher shortage in Canada: Issues of language, professional knowledge, and mentorship from teacher preparation through the beginning years*.

Dei, G. J.S. (1996). *Anti-racism education: Theory and practice*. Halifax: Fernwood Publishing, 134 p.

DeLuca, C., Bolden, B. & Chan, J. (2017). Systemic professional learning through collaborative inquiry: Examining teachers’ perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 67, 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.014>

Ell, F., Haigh, M., Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Ludlow, L. & Hill, M. F. (2017). Mapping a complex system: what influences teacher learning during initial teacher education? *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 45(4), 327-345. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2017.1309640>

Ell, F. & Major, K. (2019). Using activity theory to understand professional learning in a networked professional learning community. *Teaching and Teacher Education*, 84, 106-117. <https://doi.org/10.1016/J.TATE.2019.05.010>

Jacquet, M., & Dagenais, D. (2010). « Perspective croisée sur la collaboration professionnelle des enseignants dans trois contextes scolaires en Colombie-Britannique ». *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l’éducation de McGill*, 45(3), 511-534.

Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge, 160 p.

Kaszuba, A. (sous presse). « Du programme de formation initiale au programme d’insertion : Le rôle des communautés d’apprentissage dans l’enchaînement programmatique ». *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation / Canadian Journal for New Scholars in Education*.

Knouzi, I., & Mady, C. (2014). Voices of resilience from the bottom rungs: The stories of three elementary core French teachers in Ontario. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(1), 62-80.

Kooy, M. (2015). Building a teacher–student community through collaborative teaching and learning: engaging the most affected and least consulted. *Teacher Development*, 19(2), 187-209.

Kristmanson, P. L., Lafargue, C. & Culligan, K. (2011). From action to insight: A professional learning community’s experiences with the European Language Portfolio. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 14(2), 53-67.

Kutsyuruba, B., Walker, K. D., Matheson, I. & Bosica, J. J. (2020). Understanding early career teachers’ needs: Findings from the pan-Canadien survey. *Teacher Learning and Professional Development*, 5(1), 15-36.

Lapkin, S., MacFarlane, A. & Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL teachers’ perspectives / L’enseignement du français langue seconde au Canada : points de vue du personnel enseignant*. Ottawa : Canadian Teachers’ Federation / Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants, 30 p.

Macià, M. & García, I. (2016). Informal online communities and networks as a source of teacher professional development: A review. *Teaching and Teacher Education*, 55, 291-307. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.021>

Masson, M. (2018). Reframing FSL teacher learning: small stories of (re)professionalization and identity formation. *Journal for Belonging, Identity, Language and Diversity*, 2(2), 77-102.

Masson, M., Battistuzzi, A. & Bastien, M.-P. (2021). *Preparing for L2 and FSL teaching: A literature review on essential components of effective Teacher Education for language teachers / Préparation à l’enseignement en L2 et en FLS : Une revue de la littérature sur les composantes essentielles d’une formation efficace à l’enseignement pour les enseignants de langues*. Canadian Association of Second Language Teachers / Association canadienne des professeurs de langues secondes. <https://www.caslt.org/en/product/effective-teacher-ed-lit-review/> OU <https://www.caslt.org/fr/produit/revue-literature-formation-efficace-enseignants/>

Masson, M., Larson, E. J., Desgroseilliers, P., Carr, W. & Lapkin, S. (2019). *Accessing opportunity: A study on challenges in French-as-a-second-language education teacher supply and demand in Canada / Accéder aux possibilités : Étude sur les difficultés liées à l’offre et à la demande d’enseignants en français langue seconde au Canada*. Office of the Commissioner of Official Languages / Commissariat aux langues officielles. <https://www.clo-ocol.gc.ca/en/publications/studies/2019/accessing-opportunity-fsl> OU <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/publications/etudes/2019/accéder-possibilité-fls>

Naylor, C. (2019). Staff well-being in schools : Some B.C. ideas and approaches. *EdCan Network*. <https://www.edcan.ca/articles/staff-well-being-in-schools/>

Seifert, K. & Sutton, R. (2022). Types of educational inequity. Excerpted from Chapter 4: Student Diversity. Educational Psychology: Open Education Resource LibreTexts. In: *Foundations of education*. <https://foundations.ed.brocku.ca/week09/3/#:~:text=While%20not%20always%20the%20case,orientation%2C%20or%20disabilities...>

Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. & Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47-59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>

Wenger, E. (2005). *La théorie des communautés de pratique : Apprentissage, sens et identité*. Traduction et adaptation de Fernand Gervais. Québec : Les Presses de l’Université Laval, 328 p.

Wernicke, Meike, Mimi Masson, Stéphanie Arnott, Josée Le Bouthillier et Paula Kristmanson (2022). « La rétention d’enseignantes et d’enseignants de français langue seconde au Canada : au-delà d’une stratégie de recrutement ». *Éducation et francophonie*, 50(2), automne. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/2022-v50-n2-ef07743/1097033ar/>

Qu'est-ce que la Pédagogie par Symboles?

Dolores Contré | Artiste pédagogue et formatrice, Cercle d'apprentissage Docomig Learning Circle | info@docomig.com



Kwei ! Bonjour,

J'aimerais honorer les nations anishnaabe-algonquines qui cohabitent sur le grand territoire de la région de la Capitale nationale d'Ottawa depuis des millénaires. Je veux, en particulier, rendre hommage aux Aîné.e.s de l'île

Manitoulin (Ontario,) dont j'ai reçu beaucoup de savoirs et de savoir-faire mais surtout appris un savoir-être éthique, dont il sera question dans cette présentation de la Pédagogie par Symboles.

J'ai commencé ma carrière d'artiste pédagogue et porteuse de la tradition en faisant des tournées dans les écoles afin d'y donner des ateliers en vue de transmettre des éléments culturels importants par le truchement de ma démarche artistique tout en établissant des liens interdisciplinaires selon les curriculums scolaires. Mais mes objectifs de la maternelle au secondaire dans les milieux interculturels et en éducation environnementale allaient bien au-delà des objectifs émis par le ministère de l'Éducation du Québec.

En fait, je me suis posé les questions suivantes :

Comment un être humain apprend-il dans un environnement naturel? Comment son processus d'apprentissage se met-il en mouvement? Quelles forces lui permettent de s'améliorer, d'acquérir de nouvelles connaissances et expériences contribuant ainsi à son développement global et à son bien-être?

C'est en réfléchissant sur le développement holistique de l'enfant inspiré des enseignements ancestraux que me sont venues des réponses et que j'ai commencé à prendre davantage conscience d'une pratique de transmission que j'avais développée de manière intuitive quoique basée sur mes savoirs expérientiels alliant mon bagage transgénérationnel, universitaire et en immersion autochtone.

Grâce au programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) – par la méthode de théorisation ancrée et l'analyse des données en contexte scolaire –, j'ai pu mieux cibler les concepts et formaliser ma pratique sous la forme d'une « Pédagogie par Symboles », qui a permis de rendre compte de la spécificité de ma pratique interculturelle.

L'originalité de ce travail m'a amenée à publier un ouvrage aux Éditions L'Harmattan (paru en 2013) et à écrire plusieurs articles par la suite.



Il faut souligner que le sous-titre de ce livre, *Naa-Ka-Nah-Gay-Win*, signifie un art de vivre et de transmettre la compréhension des lois de notre Mère-la-Terre. Les récits fondateurs transmis oralement de génération en génération ont permis d'entretenir le lien tangible et intangible pour comprendre les leçons de vie.

Raconter est un art de communication et de transmission, une méthode d'enseignement qui entretient l'interrelation avec nos conceptions du vivant.

L'Arbre de Vie à la fois récit et symbole

Le récit qui m'a le mieux inspirée dans ma vie, autant par ses valeurs philosophiques que pour nourrir ma pratique pédagogique grâce à son principe holistique applicable en éducation, est : *L'Arbre de Vie*.

Selon mes recherches, il s'agit d'un récit presque universel car on peut faire beaucoup de liens avec toutes les religions et traditions anciennes de par le monde. Les enfants se souviennent de ces récits racontés par leurs ancêtres.



Exercice avec le récit de L'Arbre de Vie

Si vous êtes curieux, vous pouvez mettre en place une activité d'écoute avec vos élèves et poursuivre en Cercle de Parole pour discuter du sujet. Qu'avez-vous entendu? Quels enseignements retrouve-t-on? Quels sont les Fruits des Sept Grand-Pères? Qu'est-ce que le Cercle de Vie? Qu'arrive-t-il à l'Arbre de Vie?

C'est une occasion d'encourager les élèves à un art oratoire, à l'expression verbale et gestuelle en misant sur leur sensibilité perceptivo-sensorielle afin qu'ils puissent raconter à leur tour leurs interprétations et une suite du récit.

Le Cercle

Le cercle est le symbole mnémorique le plus important qui représente une vision du monde autochtone, celle la plus répandue en Amérique du Nord. Scientifiquement, si nous coupons le tronc d'un arbre de manière transversale, sa morphologie nous indique des anneaux concentriques.



Ce n'est donc pas un concept inventé, ni une figure géométrique abstraite, mais un symbole puissant qui signifie que l'univers et la Création du monde sont inscrits dans une force de mouvement évolutif sans fin.

Le Cercle de Vie et les quatre directions

J'ai construit un corpus d'activités en relation avec les différentes composantes du Cercle de Vie dont je vous présenterai les grandes lignes. Le développement global du potentiel identitaire de l'enfant lui assure protection, nourriture physique et psychique pour lui permettre d'atteindre le plein épanouissement de ses dons et talents dans l'intégralité de ses facultés.

Par conséquent, si nous suivons le principe du mouvement du Cercle de Vie et de ses quatre directions, nous stimulons l'être sensible en touchant d'abord son intelligence intuitive pour ensuite développer son intelligence corporelle, psychomotrice ou kinesthésique.

On le fait par des activités perceptivo-sensorielles, pour ensuite simultanément solliciter son intelligence émotionnelle, qui inclut le développement des compétences transversales et sociales, pour mieux apprendre à se gérer et à communiquer, surtout avec les nouveaux défis linguistiques en apprentissage. Finalement, on l'amène à développer ses facultés cognitives et à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage pour mieux apprendre à s'exprimer et à articuler sa personnalité par la métacognition.

Vous voyez d'après le schéma ci-dessous comment le processus d'apprentissage inspiré du mouvement du Cercle de Vie touche à tous les aspects du développement global de l'enfant.



Exercice avec le Cercle de Vie

(Notons que je me limite ici au niveau primaire, mais tous les exercices sont adaptables de la maternelle au secondaire, en passant par l'éducation aux adultes, puis le niveau collégial ou universitaire, selon des défis réalistes, des stades graphiques et une capacité motrice avec techniques/médiums adaptés, donc une phase préparatoire aux conditions adéquates.)

Comment pouvons-nous habiter le Cercle de Vie? Ceci inclut les éléments, les mondes sous-terrain, minéral, végétal, animal et humain, des êtres surnaturels, nos ancêtres, etc. Chaque enfant naît avec une affinité naturelle liée à son bagage héréditaire façonné par son environnement. Par conséquent, sa personnalité unique se construit au fur et à mesure de ses apprentissages selon les dons reçus. Sa construction identitaire dépend de son sens d'appartenance et d'apparemment à sa famille, à la société et au monde qui l'entoure.

Certains enfants qui ont vécu des traumatismes importants présentent des blocages en apprentissage. Aussi devons-nous refaire avec eux le trajet d'une reconstruction identitaire avant même qu'ils n'acquière des notions de littératie ou de numératie. En nous inspirant du mouvement schématisé, nous pouvons demeurer attentifs à leurs réactions.

On commence : dessine un grand cercle sur un carton à diviser en quatre parts égales

Au son de Tewigan le tambour-du-cœur-qui-bat (ou autre musique calmante de votre choix), on ferme les yeux et se laisse porter par le son avec la respiration, on se détend. On laisse venir à soi des images, des formes et des objets. En langue anishninaabemowin, on dit *Ododem* qui signifie : Je suis apparenté à... un minéral, végétal ou animal, etc.

Les enfants placent leurs réponses en dessinant des pictogrammes dans leur Cercle de Vie. Le choix du langage artistique et esthétique (lignes, formes, couleurs, textures, gestes) est très significatif car il libère, par leur énergie créatrice, une grande part de leurs émotions et ressentis, certains éléments de stress, une conception du monde, des idées, des valeurs importantes, un message, etc. Les formes spatiales qui apparaissent renforcent le lien avec soi et le monde, comme si graduellement l'être prenait sa place dans la Création pour jouer un rôle actif, favorisant son engagement comme citoyen du monde.

Le Cercle d'apprentissage et le Cercle de Parole

Que savons-nous des réels désirs et aspirations de nos jeunes?

Pour chaque activité menant à une nouvelle étape d'apprentissage, j'ai pris l'habitude, selon une ancienne coutume ancestrale, de mettre en place un Cercle de Parole afin de recueillir les rétroactions et de mieux évaluer mes objectifs en fonction des besoins des élèves.

Ceci me permet de vérifier comment le processus d'apprentissage s'est effectué dans le cœur et la pensée de l'enfant qui autrement n'oserait s'exprimer. Lorsque j'observe les nouveaux acquis holistiques, ses commentaires consolident une base sur laquelle on peut s'appuyer pour ensuite progresser.

Le partage en Cercle de Parole stimule la curiosité, capte l'attention sur soi et les autres, développe le sens de l'écoute et de l'observation ainsi que la mémoire. Ce processus affine les perceptions et permet de les traduire dans un langage précis afin de parvenir à une meilleure connaissance du monde extérieur.

Tou.te.s les élèves sont invité.e.s à parler de leur œuvre, des *Ododem* et du choix du langage formel afin de trouver du sens. La prise de parole est extrêmement importante car elle donne un pouvoir d'expression et des chances égales dans l'accompagnement du groupe. Prendre conscience du pouvoir des mots et de l'articulation claire des pensées et des émotions favorise la bonne entente.

Les principes de base d'une bonne entente dans le Cercle

Dans l'esprit d'une ouverture de cœur et d'esprit, chacun.e choisit sa position dans le Cercle où l'égalité a préséance dans l'acceptation de la diversité, sans jugement, en insistant sur la tolérance, l'empathie et la générosité.

Les idées, les ressentis et les sentiments sont perçus comme un don de soi dans un esprit de partage et de coopération. La règle d'or est le respect, puis le courage et l'honnêteté.

La mise en pratique des principes de base nous rapproche les uns des autres, crée un sens d'unité en classe, particulièrement utile dans la prise de décision consensuelle ou de règlements de conflits.

Ainsi, dans le Cercle d'apprentissage, la construction de sens se fait de manière collective. Il s'agit d'une co-construction de savoirs et de savoir-faire dans un savoir-être éthique en interaction avec le symbole, vecteur de communication. Une mise en lien et une mise en commun de toutes les réflexions suscitées autant sur le cheminement que sur le résultat.

Pour les jeunes en insertion sociale, classe d'accueil, d'immersion ou autre, le Cercle d'apprentissage assure une meilleure inclusion sociale, des relations saines avec les pairs de manière sécuritaire et une reconstruction identitaire par la conscientisation des liens de confiance et d'appartenance au monde de la Création dans leur nouvel environnement sociocommunautaire. Le Cercle représente un nouvel espoir pour bâtir son estime de soi et recouvrer la foi en ses propres capacités.

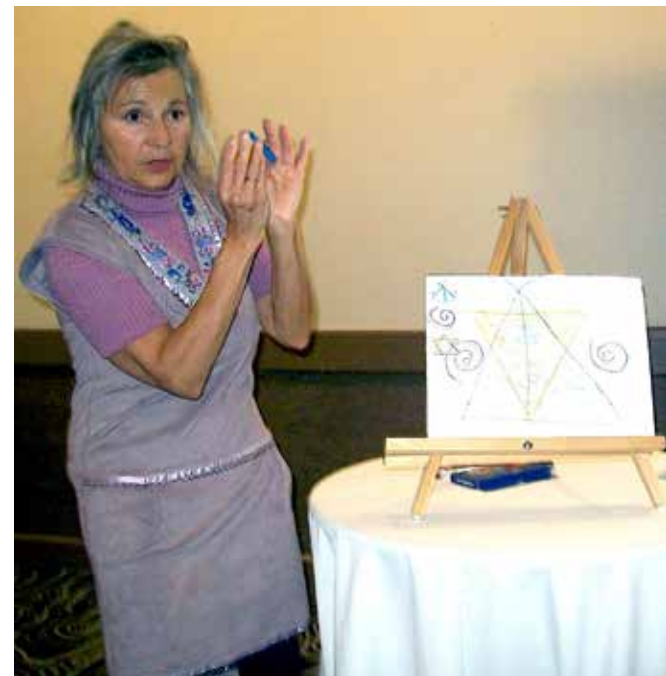
En général, la coutume de « se passer le Bâton de la Parole » permet un ancrage entre la phase expérimentale de la découverte et l'intégration des nouvelles connaissances à son vécu. Elle met en place une nouvelle habitude de comportement envers les autres par la recherche de solutions possibles face à une problématique ou un enjeu, en adoptant certaines valeurs communes et règles de conduite pour maintenir ensemble l'équilibre et l'harmonie dans le Cercle d'apprentissage.

Inventons nos symboles!

Durant le dernier congrès, nous avons fait une démonstration pratique au moyen de symboles avant de permettre aux participant.e.s de vivre un Cercle de Parole afin de recueillir les rétroactions, questions et commentaires.

J'ai fourni un répertoire constitué de quelques signes de base et de formes géométriques connues : points, cercles, triangles, carrés, pictogrammes, lignes verticales (lien entre Ciel et Terre), horizontales (stabilité), etc. Il s'agit d'un langage universel issu d'anciennes traditions du monde et autochtones à l'origine de l'écriture.

Puis, j'ai demandé qu'on me fournisse trois propositions puisées dans ce répertoire. Devant le groupe, j'ai composé au fur et à mesure avec une boîte de pastels un nouveau symbole en prenant soin d'intégrer les trois signes de base les uns dans les autres. Il s'agissait d'un exercice rapide de création improvisé dans le but de démontrer qu'indépendamment de nos habiletés à dessiner, nous pouvons tous et toutes arriver à un résultat intéressant.



Jeu d'interprétation du symbole dans le Cercle d'apprentissage

Le symbole peut avoir une ou plusieurs significations et toutes les interprétations peuvent être bonnes, selon notre intention et notre objectif.

Quel message voulons-nous livrer? Nous pouvons créer une mise en situation particulière avec les jeunes. Supposons que nous marchons en forêt et que nous avons donné un point de rendez-vous à un autre groupe dans le but de nous retrouver ensemble, mais que nous arrivons avant eux : quel message laisserions-nous en chemin?

Dans ce cas-ci, les choix proposés étaient les suivants : un triangle rappelant le tipi pour représenter la famille ou la maison, une spirale pour l'évolution et une étoile à six branches. Afin de mieux les identifier individuellement, j'ai accordé une couleur respective à chaque pictogramme. Comment faire?

Au départ, le dessin graphique linéaire permet de camper une ossature de base pour ensuite ajouter des formes colorées et des textures afin d'habiter le symbole de manière vivante. Les jeunes aiment bien ajouter des nuances, des ornements, des fioritures, perfectionner le travail, etc. L'exercice peut se dérouler en grand groupe, en équipes de trois ou individuellement.



Herméneutique instaurative – Que signifie notre nouveau symbole? Comment l'interpréter?

Pour nous aider, nous pouvons revenir aux définitions de base dans le répertoire du cahier. En écoutant les commentaires du groupe, voici ce qui en ressort :

- L'importance de la famille (placée au centre de l'œuvre occupant presque tout l'espace).
- Les spirales de chaque côté donnent du mouvement, cela bouge! Il y a donc un lien entre l'importance de la famille et le mouvement évolutif.
- Pour moi, l'étoile est une direction. Je pense toujours à l'étoile du Nord qui guide dans la nuit.
- Quels sont les liens à établir? Comment pourrions-nous construire une phrase pour expliquer notre symbole ou y mettre un titre?
- Ce que je pense, c'est que... dans une famille, les gens vieillissent, changent d'intérêts, certains quittent le milieu familial, mais le guide peut nous permettre de vivre ces changements-là.
- C'est le cycle de la vie, on quitte et on revient, il y a un retour à la famille.
- Dans ce mouvement de vie au cœur de la famille, l'étoile-guide c'est nos ancêtres qui portent un regard sur la famille, sur notre vie cyclique, sur ce que l'on fait.

Un outil mnémonique porteur d'enseignements

Le geste de dessiner des symboles permet d'accompagner le récit. Des pictogrammes parlent d'origine, de géomorphologie du territoire, d'histoire, de créatures marines, aériennes ou terrestres, de l'arrivée des humains placés sur Terre, de dénombrement, d'événements marquants, de codes de conduite, de rituels ou de lieux de cérémonie, de nos valeurs et de ce que nous pouvons faire ensemble.

Conclure en Cercle de Parole

La présentation et l'exercice de Pédagogie par Symboles ont suscité quelques rétroactions dont j'aimerais vous faire part. Comment vous sentez-vous et comment voyez-vous cela à titre d'enseignant.e.s?

- Je retiens créativité et partage.
- C'est une activité dans laquelle j'entrevois plusieurs applications possibles dans le curriculum de 3^e et 4^e année – les liens entre les Amérindiens, les arts et le récit, cela me donne déjà un projet à réaliser.
- J'enseigne les maths au niveau secondaire et j'avais toujours de la misère. Maintenant je crois avoir plusieurs idées par l'utilisation du Cercle de Parole/partage en français avant et après une activité.
- Je suis nouveau et je me sens submergé par des idées mais surtout en univers social, je vois des possibilités.
- Moi ce qui me touche le plus c'est le collectif; dans une société très individualiste, de miser sur l'importance du groupe pour arriver à réfléchir, à construire et à comprendre ensemble.
- Pour moi, c'est faire le pont entre d'où je viens et ce que j'apprends.
- Le Cercle de Parole afin de donner la chance à chacun.e de s'exprimer, ne serait-ce que de dire un mot car plusieurs élèves n'ont pas beaucoup la chance de parler devant les autres, c'est intimidant mais dans un cercle inclusif de confiance, c'est un bon début d'apprentissage langagier.
- J'ai retenu le fait que des enfants qui ont des difficultés à écrire mais qui choisissent le symbole pour les aider à s'exprimer à l'oral méritent qu'on leur laisse ce droit de parole.
- J'ai beaucoup apprécié que tu aies parlé du besoin de retrouver sa place pour s'enraciner et mentionné que nos jeunes ont ce besoin aussi et que l'approche holistique de la Pédagogie par Symboles permet de mieux les encadrer pour qu'ils se sentent en sécurité.
- Moi je vois des parallèles entre vos explications des symboles et ma culture d'origine.
- Je vois bien que c'est un modèle adaptable, interactif, inclusif, collaboratif.

Je remercie grandement les participant.e.s qui se sont prêtés au jeu de la construction de ce symbole inventé, une co-construction de sens tout à fait unique!

Pédagogie par Symboles

L'éducation autochtone cherche à rendre l'élève autonome autant dans sa responsabilité individuelle que collective en s'inspirant des valeurs du Cercle de Vie. Au sein du groupe, on veut qu'il soit capable d'être juste et autosuffisant dans des rapports égalitaires sociocommunautaires respectueux des environnements.

En résumé, la Pédagogie par Symboles est une approche inspirée de la vision globale autochtone, issue des récits de traditions anciennes et des valeurs du Cercle de Vie. Elle contribue à améliorer nos méthodes d'éducation et nos stratégies pédagogiques afin de faciliter l'apprentissage des sciences, des arts et des langues.

Ses caractéristiques

Les activités se concrétisent dans un climat de confiance propice à l'apprentissage visant une intégration inclusive, interculturelle et interdisciplinaire en coopération avec les élèves sous forme de Cercle d'apprentissage afin de développer leur potentiel, de valoriser leurs talents et leurs dons multiples dans l'acceptation de la diversité et la reconnaissance de l'unicité de l'être humain.

On préconise davantage des exercices perceptivo-sensoriels et psychospirologiques par le partage des savoirs expérientiels, des savoir-faire et savoir-être grâce à une éthique communicationnelle afin de stimuler le niveau perceptivo-cognitif par la métacognition en sollicitant d'autres fonctions cognitives.

Le modèle est adaptable à des classes diversifiées d'immersion. Il permet une meilleure intégration dans les cursus scolaires car son approche holistique offre plus de liberté par l'emploi de modes diversifiés et créatifs. De plus, elle se réalise dans le plaisir d'apprendre en français. Un choix tout à fait unique!

Nous avons ouvert et refermé le Cercle. Cette vision du monde s'inscrit dans un processus de décolonisation et de réconciliation en éducation, non seulement par des ajouts d'éléments culturels ici et là, mais par la mise en place de méthodologies et d'approches novatrices plus ouvertes sur le monde.

Migwetch de m'avoir écoutée et d'avoir lu cet exposé!

Baama pii ! Au revoir, portez-vous bien dans le Cercle de l'Unité!

Références

Contré-Migwans, Dolorès (2015). « Naa-Ka-Nah-Gay-Win : un mode de transmission des enseignements spirituels autochtones », *Présences*, revue d'étude des pratiques psychosociales, vol. 7, p. 1-14. Disponible dans les liens vers l'UQAR : [Transmission enseignements spirituels autochtones](#)

Contré-Migwans, Dolorès (2013). *Une pédagogie de la spiritualité amérindienne : Naa-Ka-Nah-Gay-Win*. Paris : Éditions L'Harmattan. Collection Écologie et formation.

Varia

Lien pour entendre le récit de l'*Arbre de Vie* sur ma chaîne YouTube : <https://www.youtube.com/watch?v=xoahpOjtE3E>

Coordonnées de l'autrice :

Dolorès Contré, artiste multidisciplinaire, pédagogue et formatrice au Cercle d'apprentissage Docomig et chargée de cours sur les Traditions spirituelles autochtones de l'Université de Montréal. Internet : <https://docomig.wordpress.com/>

COLLECTION ORIGINALE

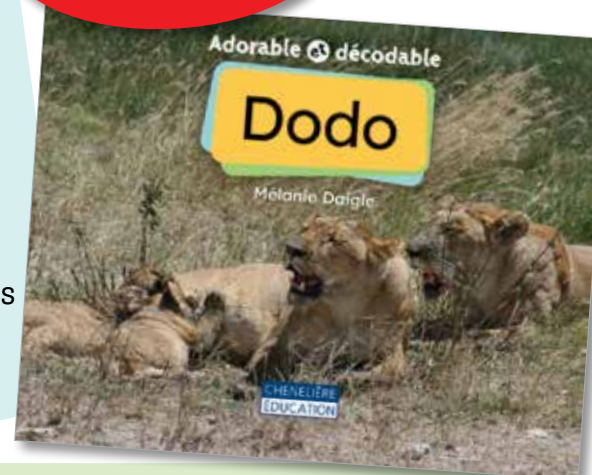
Adorable et décodable

Une nouvelle collection originale de 20 titres axée sur une progression raisonnée des correspondances graphèmes-phonèmes, idéale pour les apprentis lecteurs !

PARUTION
AU PRINTEMPS
2023

Chaque livret décodable propose :

- ▶ une **histoire attachante** mettant en vedette des animaux, créée par Mélanie Daigle, autrice jeunesse, enseignante et conseillère pédagogique depuis plus de 15 ans en milieu francophone minoritaire;
- ▶ de magnifiques **photos d'animaux** d'ici et d'ailleurs prises par Mélanie ou son frère Justin dans plus de 15 pays;
- ▶ un **accompagnement pédagogique offert gratuitement** sur la plateforme  et comportant des suggestions d'introduction, des pistes d'exploitation et des activités qui soutiennent le développement des habiletés en lecture, y compris la conscience phonologique.



Spécialement conçus pour plaire aux enfants, les livrets de la collection **Adorable et décodable** comprennent :

- ▶ un **texte court** ne comportant que des graphèmes sélectionnés avec soin;
- ▶ du **vocabulaire simple** à la portée des élèves.

Le verso de chaque livret indique clairement :

- ▶ les **correspondances graphèmes-phonèmes** employées;
- ▶ les **particularités du texte**, par exemple, les lettres muettes.

Vous aimeriez recevoir un livret promotionnel ?

Contactez-nous sans tarder à horsquebec@tc.tc ou 1-800-565-5531 poste 2148

CHENELIÈRE
ÉDUCATION

Partenaire privilégié de l'ACPI

Développer des lecteurs compétents et engagés en immersion française

Angeline Humber | Conseillère pédagogique, Greater Essex County District School Board | angeline.humber@publicboard.ca



J'ai été très impressionnée par l'invitation de l'ACPI à parler de l'apprentissage de notre équipe lors de son congrès. C'était vraiment inspirant de rencontrer des éducateurs en provenance de partout au pays qui sont intéressés à soutenir l'enseignement de la lecture précoce basé sur la

recherche en immersion française. Ma présentation sur notre projet *Développer des lecteurs compétents et engagés en immersion française* était un survol de notre apprentissage à ce moment-là et de la direction que nous souhaitons poursuivre. Nous sommes reconnaissants envers le ministère de l'Éducation de l'Ontario pour son support. Notre conseil scolaire, le Greater Essex County District School Board (GECDSB), a été extrêmement chanceux de collaborer avec l'ACPI dans le cadre de ce projet. Nous avons hâte de planifier nos prochaines étapes pour ce travail fondamental.



Notre vision

Au GECDSB, plus du quart des 55 écoles élémentaires ont un programme d'immersion française à partir de la maternelle. Notre programme reflète la diversité de nos communautés et de nombreux apprenants plurilingues y adhèrent, ce dont nous sommes fiers. Notre but est de créer un environnement équitable, inclusif et sensible à l'apprentissage et à la réussite de chaque élève. L'objectif de notre projet était de collaborer avec notre département de l'éducation au profit des élèves ayant des besoins particuliers en vue d'accroître les connaissances et la confiance de nos éducateurs en immersion française relativement à la science de la lecture, afin de garantir à chaque élève son droit fondamental d'apprendre à lire. On savait que c'était

essentiel d'examiner, de reconnaître et d'éradiquer les barrières systémiques afin de fournir un enseignement équitable et d'accroître la réussite de tous nos élèves.

Conjointement avec notre département d'éducation, nous avons donc planifié cet apprentissage professionnel au bénéfice de nos enseignants, également en tenant compte du Cadre européen commun de référence (CECR) pour les langues.

Nous voulions élaborer des stratégies d'enseignement pratiques, en mettant en œuvre des ressources fondées sur des données probantes, en utilisant l'évaluation et en maximisant l'expertise des professionnels de notre système.

Nous avons choisi ces objectifs pour notre projet en lien avec l'immersion française :

- Accroître les connaissances et la confiance des éducateurs de la maternelle et du primaire en ce qui concerne la science de la lecture et le CECR.
- Développer des stratégies d'enseignement pratiques qui soutiennent les interventions en lecture.
- Affiner les stratégies d'évaluation en relation avec l'évaluation diagnostique de la lecture.
- Établir des partenariats avec des orthophonistes, des psychologues et des coordonnateurs d'éducation pour les élèves éprouvant des besoins particuliers afin d'approfondir les connaissances et de développer la capacité à soutenir la lecture.
- Appuyer les directeurs des écoles dans l'élaboration d'un processus d'organisation de l'aide à l'intervention en lecture dans leurs écoles afin d'améliorer les résultats en lecture des élèves du primaire.



Chronologie

Nous voulions démarrer notre projet en septembre 2019. Les divers événements en contexte de pandémie ont eu un impact sur les délais et le déroulement de notre projet. Les défis relevés, en dépit des obstacles, nous ont donné l'occasion de développer notre propre apprentissage des pratiques fondées sur la recherche pour soutenir la lecture précoce en immersion. Le délai encouru nous a également permis de développer un partenariat efficace avec l'ACPI pour enrichir ce travail et élargir la portée du projet. La publication du *Rapport sur l'enquête « Le droit de lire »* en janvier 2022 par la Commission ontarienne des droits de la personne a valorisé nos efforts et a souligné l'importance de ce travail.

Fin février 2022, les membres de notre équipe d'intervention précoce en immersion française ont commencé leur travail sur ce projet. L'équipe s'est engagée dans deux semaines d'apprentissage professionnel basé sur l'enseignement de la lecture fondé sur des données probantes et sur le CECR, ainsi qu'une formation à la mise en œuvre des Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (épreuves

IDAPEL). IDAPEL®, basé sur la recherche, indique des compétences de base de l'alphabétisation précoce en français, y compris la conscience phonémique, le principe alphabétique, la précision et la fluidité du texte connecté, de même que la compréhension de texte.

L'équipe a évalué tous les élèves du jardin d'enfants, de la 1^{re} et la 2^e année à trois écoles du groupe cible et trois autres du groupe témoin en utilisant IDAPEL. Ces 6 écoles ont été sélectionnées parmi les 15 écoles de notre conseil qui offrent l'immersion en français, sur la base de données démographiques (telles que la géographie, la population scolaire, les écoles uniquement d'immersion française et celles avec l'anglais et l'immersion française).

Les membres de l'équipe ont travaillé avec les éducateurs aux trois écoles du groupe cible afin de soutenir un enseignement basé sur la recherche pour toute la classe et de fournir l'intervention aux élèves de 1^{re} et 2^e année identifiés par les évaluations IDAPEL. Chaque membre offrait l'intervention à cinq ou six paires d'élèves pendant trois sessions de 30 minutes par semaine de la fin mars à la mi-juin. Les six écoles ont ensuite bénéficié des évaluations IDAPEL au mois de juin.

Les résultats de notre projet

À la conclusion de notre projet de quatre mois, nous avons constaté des résultats quantitatifs et qualitatifs positifs. Des progrès ont été observés dans la capacité des élèves à identifier et décoder des sons complexes et à lire des mots et des phrases avec fluidité. Les observations obtenues lors de l'intervention ont également permis d'identifier les élèves qui pourraient avoir besoin d'une intervention plus ciblée à l'avenir.

De nombreux élèves ont exprimé une plus grande confiance dans leurs compétences en littératie et ont été capables d'appliquer des stratégies de lecture en dehors du contexte du groupe d'intervention. Les membres de l'équipe ont noté une augmentation de l'enthousiasme et de l'engagement, accompagnée d'un changement positif de mentalité à leur égard en tant que lecteurs en immersion française.

Le travail de collaboration avec les éducateurs effectué par les membres de l'équipe dans leurs écoles cibles a favorisé plusieurs changements de pratique pédagogique en peu de temps. Des conversations continues sur les pratiques d'évaluation ont permis de présenter de nouveaux outils et de nouvelles ressources d'évaluation. L'équipe a observé une évolution vers plus de différenciation et de planification ciblée. Les éducateurs ont réfléchi à leur pratique et ont pris des décisions intentionnelles qui priorisaient les besoins des élèves.

Le guide

Afin de divulguer notre projet, nous avons créé un « Guide de l'apprenant » rendu disponible sur le site *Web Transforming FSL* et dans la Zone pédagogique de l'ACPI. Ce guide représente nos compétences et peut servir à fournir des exemples et à inspirer vos conversations professionnelles.

Ce guide contient les approches clés de la lecture en immersion française, les composantes de l'enseignement de la lecture incluant des exemples et des vidéos des composantes en salle de classe et un résumé du projet, y compris les données qualitatives et quantitatives, des études de cas ainsi qu'une analyse documentaire.

Continuons ensemble...

Pour maintenir cet élan, cette année nous sommes chanceux de continuer notre travail avec :

Au niveau provincial :

- le développement des évaluations diagnostiques basé sur la recherche menée avec plusieurs experts des universités et des conseils
- la traduction du guide de l'apprenant en français.

Au niveau du conseil :

- trois éducateurs d'intervention précoce en immersion française
- deux demi-jours de développement professionnel pour chaque éducateur de la maternelle à la 3^e année
- un cours virtuel utilisant le système de gestion de l'apprentissage Brightspace pour soutenir l'apprentissage professionnel et partager des ressources
- une trousse de littératie pour chaque éducateur de M-3^e année avec les lettres aimantes, les boîtes de son, l'outil d'expansion de l'expression, les jetons, les tableaux blancs, etc.
- des livres décodables pour chaque école
- un entraînement d'IDAPEL pour chaque éducateur spécialisé des élèves aux besoins particuliers.

Chaque étape de ce cheminement m'en a beaucoup appris et m'a motivée à en apprendre davantage. Je suis privilégiée de travailler avec des collaborateurs de tous les coins du pays pour assurer, par la promotion, que les enfants en immersion française aient le droit d'apprendre à lire.

Implementation of early screening and structured literacy in French immersion programs: a systems approach



Ron Cadez | Director of School and Classroom Supports for the Louis Riel School Division in Winnipeg | ron.cadez@lrzd.net

Robert George | School Psychologist for the Louis Riel School Division in Winnipeg | robert.george@lrzd.net

As the demand for French immersion programs continues to steadily increase across most of the country (CPF, 2022), so does the need to evolve and adapt to better meet and reflect the needs of a changing student population. Over the years, research has consistently shown that all learners, including those identified with diverse needs and considered “at risk”, can also succeed in French immersion programs (Bruck, 1978, 1982; Kruk & Reynolds, 2012; Wise & Chen, 2010; Wise et al., 2016; Kay-Raining Bird et al., 2021).

According to the Learning Disabilities Association of Canada, of all the children with disabilities in this country, more than half (59.8%) have a specific learning disability.

Further, Statistics Canada reports that as children make the transition from home to school, the number diagnosed with a learning disability grows by a staggering 25%. When considering the negative long-term mental health and quality of life implications that can occur for Canadian persons living with a learning disability (Wilson et al., 2009), early intervention becomes not only an imminent education issue but a health concern as well.

It is for these reasons that the early years are a critical time during which we, the educational stewards of these children, must consciously consider the value and impact of early years screening to properly identify, and temper, the variables that prevent these students from flourishing to their full potential.

The inherent and ongoing challenge for many schools, however, is that there typically exists no well-established and reliable system-wide processes in place to proficiently screen and identify students who may be at risk for learning challenges early on.

Without these structures in place, school teams within French immersion programs struggle to delineate whether students struggle to learn early on as a result of a learning/language acquisition delay or a learning disability. Both call for different response levels of staff/home support and intervention. Unfortunately, this challenge often leads to a “wait and see” approach which can be detrimental to the long-term learning and socio-emotional outcomes for these struggling students. This results in a widening of the achievement gap.

It is why establishing regular and reliable screenings at school entry, and monitoring during the subsequent years, can lead to more informed school teams that are able to forge the most appropriate approaches when supporting these students and their families in a timely and effective manner.

Motivated by these powerful implications, guided by the Science of Reading (SoR) research, along with the findings within the Ontario Human Rights Commission’s *Right to Read inquiry report* (2022), the Louis Riel School Division (LRSD) located in Winnipeg, Manitoba has undertaken the development and implementation of a district-wide screening, training and data collections process for all Kindergarten and Grade 1 students and staff. Buoyed by a collaborative partnership with a team of researchers from the Ontario Institute for Studies in Education (OISE) within the University of Toronto, led by Dr. Becky Chen, the multidisciplinary team from the LRSD have turned to the well-researched Comprehensive Test

of Phonological Processing 2nd Edition (CTOPP-2) as the foundational tool for this early screening.

Utilizing a selection of the most predictive subtests (i.e., Elision, Blending Words, Rapid Automatized Naming of colours and digits, and Digit Span Memory Test) from the CTOPP-2, the district can accurately and efficiently identify students at risk as well as monitor progress across two grade levels (K-1) and three time periods – within a Multi-Tiered System of Supports (MTSS). Entry screening allows school and district level teams to gain a greater depth of understanding of their student population at the individual, classroom, school and district levels using digital dashboards, in order to facilitate the most appropriate and efficient allocation of resources and supports.

Additional collaboration with the school based clinical team (i.e., psychologist, speech-language pathologist and occupational therapist) during the data interpretation and instructional periods allows for rich consultations, in-depth analysis, earlier identification of clinical needs and an overall model that is developmentally oriented and more responsive than reactive.

Through an ongoing systematic collection and integration of CTOPP-2 results, in combination with other collateral student and family data, school teams can now more accurately identify student risk, the most appropriate allocation of resources, tier of support in a highly informed and precise manner.

When this early screening, multidisciplinary model is further combined with appropriate, targeted, and structured teaching approaches and interventions across all tiers, the educational community benefits.

This rings true not only for student literacy, numeracy, and mental health but also for their family’s overall sense of well-being, belonging and school engagement.

LRSD was completing its first cycle of CTOPP-2 screening with the current Grade 1 students at the end of February 2023. The preliminary data shows a continuing reduction in the number of students identified as at risk based on the existing CTOPP-2 norms in the area of phonological awareness. This is consistent with what we had expected. However, there is not sufficient data to explain the results or to prove any theories of causation conclusively, at this time.

As we gather more data over time, we will be developing

norms that are specific to and more reflective of our demographics. This data combined with fluency measures and data collected from parents in the form of a background questionnaire will allow us to have measures that will reliably predict potential risk for our student population very early on in their schooling. This combined with the impacts on Tier 1 instruction are expected to improve our students’ capacity to read independently and fluently by Grade 3.

Future efforts will seek to establish enhanced vocabulary, reading comprehension, fluency, and mental health assessments, as well as instructional and transitional supports that will allow us to extend these efforts throughout the students’ academic trajectory and within other ancestral community languages offered in our early childhood classrooms.

References

- Bruck, Margaret (1982). Language impaired children’s performance in an additive bilingual education program. *Applied Psycholinguistics*, 3(1), 45-60. <https://doi.org/10.1017/S014271640000415X>
- Bruck, Margaret (1978). The suitability of early French immersion programs for the language-disabled child. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l’éducation*, 3(4), 51-72. <https://doi.org/10.2307/1494685>
- Canadian Parents for French (2022). *French as a second language enrolment statistics: 2016-2017 to 2020-2021*. Retrieved January 12, 2023, from https://cpf.ca/wp-content/uploads/CPF_Nat_EnrolmentStats_2016-2021_v4_FINAL.pdf
- Kay-Raining Bird, E., Genesee, F., Sutton, A., Chen, X., Oracheski, J., Pagan, S., Squires, B., Burchell, D. & Sorenson Duncan, T. (2021). Access and outcomes of children with special education needs in Early French Immersion. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 9(2), 193-222. <https://doi.org/10.1075/jicb.20012.kay>
- Kruk, R. S. & Reynolds, K. A. A. (2012). French immersion experience and reading skill development in at-risk readers. *Journal of Child Language*, 39(3), 580-610. <https://doi.org/10.1017/S0305000911000201>
- Ontario Human Rights Commission / Commission ontarienne des droits de la personne (2022). *Right to Read inquiry report / Rapport sur l’enquête « Le droit de lire »*. <https://www.ohrc.on.ca/en/right-to-read-inquiry-report> <https://www.ohrc.on.ca/fr/rapport-de-enquete-le-droit-de-lire>
- Wilson, A. M., Deri Armstrong, C., Furrie, A. & Walcot, E. (2009). The mental health of Canadians with self-reported learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 21-40. <https://doi.org/10.1177/0022219408326216>
- Wise, N., D’Angelo, N. & Chen, X. (2016). A school-based phonological awareness intervention for struggling readers in early French immersion. *Reading and Writing*, 29, 183-205. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9585-9>
- Wise, N. & Chen, X. (2010). At-risk readers in French immersion: Early identification and early intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 13(2), 128-149. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19887/21715>

Une classe inclusive? C’est une classe CECR!

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



Parler de classe inclusive, c’est parler d’un environnement respectueux où l’on entend la voix de tous les élèves, où l’on répond aux besoins variés de manière équitable et où l’on offre l’accès aux mêmes possibilités à chacun.

Le Cadre européen commun de référence (CECR), qui prône une perspective actionnelle et dont le plurilinguisme est une idée de base, nous offre justement une ouverture à l’inclusion. Car il met à notre disposition les moyens de transformer notre enseignement en peaufinant les routines, les pratiques pédagogiques, la planification et l’évaluation qui pourront influencer l’apprentissage de tous nos élèves. Nous pouvons nous référer au Continuum d’implantation du CECR (transformingfsl.ca) pour nous guider.



Peaufiner les routines

Le CECR nous propose un apprentissage visiblement interactif qui permet aux apprenants de développer leur confiance. Nous pouvons modifier les routines que nous utilisons tous les jours pour donner plus d’occasions de développer les compétences de communication orale dans un environnement sûr, aux risques minimisés.

Par exemple, prenons notre routine de bonjour. Au lieu d’effectuer la routine style popcorn où l’enseignant pose une question à quelques élèves et les autres font semblant d’écouter (Elliott, comment ça va? Jody, comment ça va? Mehdi, comment ça va?), pourquoi ne pas proposer aux élèves de se tourner vers un partenaire et de poser la question eux-mêmes, avant de questionner un deuxième, voire un troisième partenaire? Tout d’un

coup, chaque élève est impliqué, engagé; chaque élève parle. Les élèves sont obligés d’apprendre à poser la question et de répondre.

Ce léger peaufinage effectué permet à l’enseignant de circuler, d’observer et d’aider ceux qui en ont besoin. Les autres élèves vont s’autodifférencier de façon très spontanée et naturelle : ceux qui ont plus de facilité varieront leurs phrases et le vocabulaire, modélisant ainsi au profit des camarades de classe; les moins confiants vont d’abord écouter les autres, utiliser les mêmes phrases et recourir au même vocabulaire afin de gagner en confiance.

Lorsqu’on crée cette situation interactive et inclusive, les conversations deviennent plus authentiques et ressemblent à des conversations quotidiennes. Lorsque les élèves gagnent en confiance, les interactions, donc les conversations, viennent plus spontanément.

Comment peut-on peaufiner d’autres routines quotidiennes?

- Modifier la routine de calendrier pour réserver du temps où les élèves appellent à leurs coéquipiers ce qu’ils doivent faire dans chaque matière, ou leur suggèrent des vêtements à porter selon le temps qu’il fait, ou les renseignent sur le déroulement des activités de la journée
- Inclure des stations ou des centres d’apprentissage où les élèves pourront pratiquer leurs conversations, échanger des idées, commenter leur apprentissage
- Proposer de la lecture accompagnée : diviser un texte en parties et le faire lire, un paragraphe à la fois, chacun pour soi, avant un échange verbal sur sa compréhension avec un partenaire
- Demander aux élèves de raconter à un partenaire ce que l’enseignant a dit à la classe pour se rappeler ce qu’on a lu pendant la leçon précédente; ou un concept qu’on doit réviser; ou ce qu’il faut faire pour accomplir le travail proposé
- Se concentrer sur la communication orale en classe, en utilisant les routines langagières comme : [Image de la journée](#), ou [Lequel ne correspond pas?](#)

Peaufiner les pratiques pédagogiques

Le CECR nous propose *un enseignement qui se fait en français et les instructions qui se concentrent sur des situations authentiques de communication grâce à un équilibre des compétences*. Nous pouvons donc nous assurer de parler aux élèves en français et nous adapter pour viser le développement des compétences langagières, ce qui nous permet également de différencier selon les besoins des apprenants.

Quoiqu’il semble bien évident qu’il faille parler en français à nos élèves, cette pratique pédagogique à la base de nombreux débats cause encore de la frustration parmi les enseignants. Par conséquent, je vais aborder quelques petits points saillants à considérer lorsque vous réfléchirez à cette question.

En général, après plusieurs années d’apprentissage de la langue française, les élèves sont capables de comprendre les textes qu’ils lisent en fonction de leur niveau. Ils sont capables de trouver les informations dont ils ont besoin pour accomplir leur tâche. Ils ont beaucoup moins d’habileté et de confiance, par contre, en situation d’interaction orale. Pour développer ces capacités d’écoute et de communication, il faut qu’on passe plus de temps à travailler l’oral en salle de classe.

Comment les élèves apprendraient-ils à parler français en écoutant de l’anglais? Autant enseigner à un joueur de soccer à jouer au hockey sur un terrain de tennis. Ou enseigner à un pianiste à jouer de la guitare en utilisant une flûte. Non seulement cela n’a pas de sens, mais ça désavantage les apprenants dont l’anglais n’est pas la langue maternelle.

Qui est exclu lorsqu’on ne parle pas en français? Justement, ce sont les apprenants de langues additionnelles qui ont beaucoup de stratégies et de capacités langagières à partager et qui peuvent se sentir comme tous les autres apprenants pendant le cours de français, puisque tout le monde est un apprenant de L2. Parler en français c’est être plus inclusif, en fait.

De surcroît, enseigner selon les compétences, c’est enseigner EN français : c’est utiliser le français pour un but autre que langagier. On apprend le contenu en utilisant les compétences. Si, par exemple, on étudie les castors, on va parler de leurs habitudes; on va écouter une vidéo et lire un texte pour déterminer ce qu’ils mangent; on va écrire une description de leur habitat; on va lire ce que nos amis ont écrit et parler de ce qu’ils ont appris. Bref, on utilise le français pour en apprendre sur les castors.

Comment peut-on peaufiner nos pratiques pédagogiques?

- Fournir un environnement oral riche en français (écouter et parler des chansons, des vidéos, des conversations, des lectures à voix haute, des lectures partagées, etc.). Sites Web utiles : [Idélo](#), [TV5Monde](#), [Francolab](#)
- Développer davantage le langage oral ([les jeux de rôles](#), [l’improvisation](#), [les courtes histoires/pièces de théâtre](#), [Je réagis comment?](#), montre et raconte, etc.)
- Enseigner les structures de phrases nécessaires pour atteindre le but de l’interaction (pour des idées, voir [Inventaire linguistique](#), Annexe F, page 62)

Je peux exprimer ma compréhension d’un texte (CO, CÉ) DIFFÉRENCIATION			
A1	A2	B1	B2
• dans ma langue de choix • avec une image ou un dessin • avec des gestes	• avec translangage • dans une liste • avec des étiquettes • en dessin • en soulignant • en quelques mots • en exprimant l’idée générale	• en se débrouillant • en utilisant des mots généraux • en périphrases • en exprimant le sens général et quelques idées saillantes	• en exprimant les idées importantes • en relevant les défis • en développant • en se posant des questions

Peaufiner la planification

Le CECR nous propose que *la métacognition et l'autonomie de l'apprenant doivent jouer un rôle central*. Pour les incorporer dans notre planification, nous pouvons intégrer les descripteurs CECR et les énoncés « je peux » à nos leçons afin de permettre à chaque élève de devenir plus autonome en suivant et en contrôlant sa propre progression langagière. Voici un outil OMLTA dont on peut se servir : les roues de l'[Oral Self Assessment](#) (voir ci-dessus).



Nous allons inviter les élèves à documenter leur propre apprentissage (enregistrements, portfolio langagier). Non seulement cela va nous sauver du temps, puisque nous ne serons plus les seuls à assumer cette responsabilité, mais ce suivi va permettre aux élèves de voir leurs progrès, ce qui est très motivant pour un apprenant.

Puisque les élèves en auront plus à dire sur leur apprentissage, ils vont aussi se sentir plus inclus.

Nous aurons alors besoin d'inclure du temps pour l'autoévaluation et la réflexion sur leur apprentissage pendant nos cours et nous allons devoir modéliser et enseigner de façon explicite la façon de communiquer en français à propos de notre apprentissage en français. C'est ralentir pour gagner du temps.

Comment peut-on peaufiner notre planification?

- Réserver le temps de co-crée les objectifs d'apprentissage et les critères de succès (puis les afficher)
- S'assurer d'utiliser le transfert progressif graduel de l'apprentissage : Je fais (modélisation), on fait (pratique partagée et pratique guidée), tu fais (pratique indépendante)
- Enseigner explicitement, modéliser et encourager l'usage des stratégies de décodage, de compréhension, d'interaction
- Inclure la réflexion sur les stratégies utilisées pour accomplir la tâche (billets de sortie, portfolios, journaux de réflexion, même inclure explicitement une étape de révision dans les productions et les critères de succès)

Before Learning	During	Ongoing	After
Gather examples and exemplars that align to expectations. Determine a method for introducing them to students (i.e. provide two anonymous examples and have students discuss which is better and why). Determine when it might be most useful to student learning to engage in the Co-Construction of Success Criteria.	Using examples and/or exemplars, ask students to brainstorm the Success Criteria. Sort and categorize the criteria in order to make it learner- friendly. Share it with students in an easy to use format (posted, in notebooks, etc.)	Continue to use examples, exemplars, and works-in-progress to compare work, notice progress, and determine next steps. Revise and refine Success Criteria over time. Self-assess and peer-assess by comparing current status of work to <u>exemplars</u>. Ask students to keep a "messy" portfolio that shows their progress.	Ask students to engage in self-appraisal of their learning and determine their level of mastery of each Success Criteria. Ask students to determine examples of their finalized work that may be included in their portfolios or used as future exemplars.

(Bloomberg, et al, 2019, pp. 33-34; Almarode & Vandas, 2018, pp. 81-82; O'Connell & Vandas, 2015, pp. 130-133)

Peaufiner l'évaluation

Le CECR nous propose *un apprentissage, un enseignement et une évaluation axés sur la compétence*. Ceci nécessite une évolution de nos pratiques d'évaluation qui valoriseront non pas un produit, mais le progrès des élèves, en nous basant sur la capacité de comprendre et de produire la communication.

Si nous avonss invité les élèves à documenter leur apprentissage, nous pourrons très vite évaluer ce progrès, parce que nous allons en avoir des preuves. Si nous avons intégré l'oral et les situations interactives dans notre pratique pédagogique, nous pourrons observer le progrès de nos élèves tout au long de leur apprentissage, et pas uniquement à la fin d'un cycle d'apprentissage. De cette manière, nous pourrons utiliser toute la documentation et nos observations pour évaluer nos élèves, ce qui rendra notre évaluation beaucoup plus riche et inclusive.

Comment peut-on peaufiner notre évaluation?

- Se servir des critères de succès
- Offrir de la rétroaction tout au long de l'apprentissage
- Inviter les élèves à s'autoévaluer
- Se servir des conversations et des observations pour déterminer une note

En peaufinant les routines, les pratiques pédagogiques, la planification et l'évaluation dans nos salles de classe, nous allons rendre notre enseignement plus authentique et nous allons donner une voix aux élèves. Nous allons influencer l'apprentissage de tous nos élèves. Notre classe CECR sera une classe inclusive qui assure l'épanouissement langagier et la réussite de tous nos apprenants.

Liens utiles et références

- Transforming FSL
- [Le CECR en Ontario: Un Continuum d'implantation](#)
- [Look-Fors to Support CEFR-Inspired Classrooms](#)
- [La perspective actionnelle](#)
- [The Core Collaborative](#)
- [Oral self-assessment wheels](#)
- [La littérature en tête - Stratégies pour toutes les matières de la 7e à la 12e année](#)
- [Instructional Strategies \(Modern Language Council\)](#)
- [Guide ontarien du nouvel enseignant : Persévérer et progresser dans la classe de français langue seconde](#)
- [Inventaire des contenus clés aux niveaux du CECR](#)

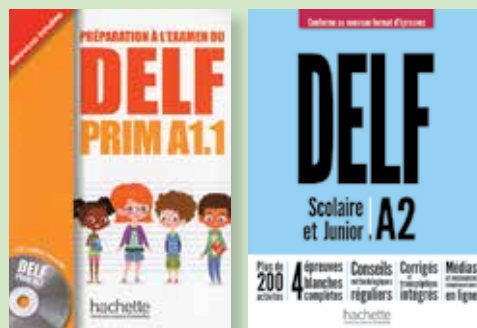
LE FRANÇAIS SUR TOUTES LES LÈVRES



Frimousses – Pour apprendre à lire



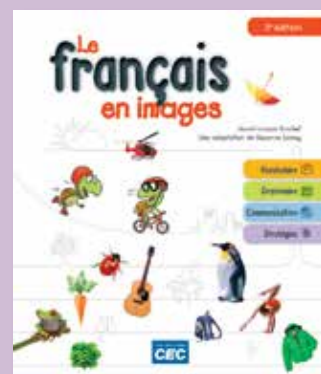
Touchatou – Livrets documentaires



Préparation au Diplôme d'études en langue française



Lire en français facile – Collection de 62 titres, avec audio



L'outil de référence idéal maintenant avec l'audio

LES ÉDITIONS
CEC

10 ans de partenariat avec l'ACPI

Regard sur les Premières Nations et le Québec au moyen de la chanson

Catherine Daniélou | Doyenne aux affaires académiques de 1^{er} cycle et professeure agrégée de français, University of Alabama at Birmingham (É.-U.) | danielou@uab.edu



Ankosé : tout est relié

Choisi après un travail de réflexion sur une « nouvelle raison d'être » adoptée – « favoriser les interrelations dans le temps et l'espace » – et après des conversations avec les Aînés et Aînées algonquins, *ankosé* est devenu en juin 2021, « Mois national de l'histoire autochtone », l'« appel à l'action » et la « voie à suivre » (Suda, 2021) du Musée des beaux-arts du Canada situé à Ottawa, ville où s'est déroulé le Congrès national de l'ACPI 2022.

Avec un logo animé de 10 formes se transformant « l'une en l'autre, à la manière d'un kaléidoscope », cette injonction de transformation inspire le musée. Elle représente un « appel à reconnaître l'infinité des liens qui nous entourent » (Suda, 2021). Similairement, nous pouvons trouver en *ankosé*, un mot anishinaabemowin (ojibwé), une force d'inspiration pour notre enseignement ainsi qu'une voie et voix commune vers l'avenir. Dans ce contexte, dans la salle de classe, la chanson en français nous permet d'honorer, d'apprendre, de découvrir, d'exercer notre esprit critique, et enfin d'établir des connexions justifiant l'esquisse d'une compréhension du rôle que l'humain joue pour assurer l'équilibre de nos sociétés et de notre monde naturel.

Voix autochtones dans la francophonie des Amériques

Les voix et identités autochtones des Amériques transcendent les frontières dessinées par les nations colonisatrices et le passé qui les a obliérées. Elles sont reliées et, en tant que telles, elles nous désignent un fil conducteur pour notre compréhension du monde et la manière de le présenter à nos apprenants. Où que nous soyons dans les Amériques, nous pouvons établir des connexions, ce que montre bien le Centre de la francophonie des Amériques, organisme du gouvernement du Québec. Les communautés autochtones des Amériques font face à bien des défis aujourd'hui. Par exemple, nous constatons des défis liés (1) aux dérèglements climatiques et à l'érosion

des côtes et des terres, (2) à la destruction des milieux naturels avec la déforestation, l'exploitation forestière, l'orpaillage illégal, (3) à la quête de ressources naturelles, (4) à l'appropriation culturelle comme le plagiat de motifs indigènes. En raison de structures de racisme systémique ayant découlé en bonne partie de la colonisation, la réalité présente d'une majorité de personnes autochtones d'Amérique du Nord demeure une réalité de pauvreté, de conditions économiques et sociales difficiles, de violence, de marginalisation, de racisme, avec des vies marquées par l'isolement des communautés, le manque d'accès routiers, le décrochage scolaire, les suicides, les accoutumances ou dépendances.

Les migrations urbaines des Autochtones peuvent aussi affecter les cultures (Trovato et Price, 2015). Le danger d'extinction des langues, des croyances et modes de vie traditionnels, des cultures autochtones est grand dans toutes les Amériques. L'équilibre de l'environnement naturel est intimement lié à la vision du monde autochtone. Pour cette raison, les Autochtones d'Amérique du Nord revendiquent leurs terres ancestrales, demandent l'accès à des ressources naturelles, travaillent à la préservation des territoires ancestraux et forment même des partenariats avec des organisations de conservation – leur survie y est rattachée (voir Aadland, 2022 et Struzik, 2022). Les voix autochtones sont intimement liées à l'équilibre de l'environnement.

La salle de classe de français, dans cette perspective, doit être le terrain d'une compréhension kaléidoscopique, à l'image du logo du Musée des beaux-arts. Tout est relié : l'histoire des peuples et des cultures, la réalité quotidienne, les écosystèmes, la Terre-Mère et les changements climatiques. Grâce aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (CVR, 2015), les éducateurs canadiens doivent intégrer des programmes d'études sur l'histoire des peuples autochtones, l'histoire et les séquelles des pensionnats, le renforcement de la compréhension interculturelle et de l'empathie.

Il n'est pas toujours facile de décider comment on pourrait intégrer les perspectives autochtones. Francis Marchildon-Cropas et Kim Murray (2020) ont raison de dire que « [l]e défi de l'avenir sera d'intégrer les perspectives autochtones à une vision contemporaine du monde » (p. 17). Il est important de voir que notre enseignement doit intégrer les savoirs et cultures autochtones non seulement dans un effort de réconciliation, de valorisation, d'apprentissage, de respect et d'ouverture, mais également parce que les visions du monde autochtones nous présentent un modèle holistique d'existence auquel l'humanité doit réfléchir. L'utilisation de chansons nous permet cette intégration.



Ressources d'apprentissage, travail de dialogue

Peu de nations autochtones s'expriment en français au Canada. Souvent leurs membres expriment leurs chants et leur créativité dans leur langue maternelle ou en anglais. Mais nous disposons de superbes textes mis en musique qui offrent des ressources d'apprentissage privilégiées nous permettant :

- de commencer à restituer une visibilité à ce qui a été rendu invisible au fil des siècles
- de souligner l'importance de la justice et de l'équité sociale – justice réparatrice, réconciliation
- de parler de racisme et de discrimination
- d'ouvrir, de développer, de valoriser son rapport à autrui et à des visions du monde différentes (même dans son propre pays)
- d'apprendre à poser un regard sur la nature autochtone et son rapport intime aux cultures autochtones. « La nature autochtone est notre culture », titre Tourisme Autochtone Québec (2020). La poétesse Joséphine Bacon, quant à elle, explique : « La poésie nous permet de faire revivre la langue du *nutshimit*, notre terre, et à travers les mots, le son du tambour continue de résonner » (2009, p. 8)
- de réfléchir à notre relation avec l'environnement
- de célébrer et honorer un monde interconnecté

L'enseignement du français est souvent cartésien et linéaire, bien rationnel. Mais notre responsabilité d'enseignant est aussi de varier nos approches pédagogiques. L'intégration des perspectives autochtones à l'enseignement devrait se dissocier d'une vision du monde occidentale, celle-là même qui a travaillé à assimiler et à détruire les cultures autochtones. Un document d'Éducation et Formation Manitoba (2017) est particulièrement intéressant : il nous fait bien comprendre comment les visions du monde autochtones peuvent et doivent inspirer les enseignants que nous sommes. Nous devons par ailleurs dépasser le côté « folklorique », et faire la distinction entre l'appréciation et l'appropriation. Privilégier la réflexion et des ressources autochtones authentiques semble primordial. Nos voix communes vers l'avenir exigent un travail de réflexion et de dialogue.

Pourquoi la chanson?

L'utilisation de la chanson nous aide à engager l'apprenant. Elle peut servir d'« hameçon émotionnel », de pont, et elle motive, renforce, suscite des actions, comme le propose le modèle *Sustained Motivation in Language Learning Environments* (SMILLE) décrit par Helen Stavrou et ses collègues australiens (Stavrou et al., 2022). Quant à la musique, elle nous ancre tous dans une émotion profondément humaine.

Les chansons écrites par les Autochtones nous donnent l'opportunité d'approfondir notre compréhension ou notre découverte des réalités anthropologiques et sociétales. Véronique Audet (2012) étudie dans *Innu Nikamu – L'Innu chante* le chemin pris par les jeunes Innus qui font de la musique : « dans un monde où ils ont souvent peine à se trouver une place. [...] Ils entretiennent le feu; comme le fait le tambour traditionnel (*teueikan*), ils font battre le cœur des Innus » (p. 7). En découvrant et étudiant la musique innue, nous nous engageons à reconnaître la manière des Innus d'affirmer leur présence dans le monde (Audet, 2012, p. 249).

La chanson innue d'expression française existe elle aussi, et elle nous interpelle. Elle chante le désespoir, l'espoir, une affirmation identitaire. Dans certains cas (Chloé Sainte-Marie, par exemple), on peut l'écouter dans les deux langues, l'innu et le français. Les chansons proposées plus loin présentent des cadeaux à notre humanité, des points de vue narratifs ouvrant à la

discussion et aux échanges faciles en classe, des expériences d'oralité qui nous touchent profondément. Avec la chanson, la musique, chacun peut entrevoir comment « tout est relié ».

Consacré aux perspectives autochtones, le numéro d'automne 2020 du *Journal de l'immersion* nous guide au moyen d'excellents articles variés qui proposent plusieurs modes d'intégration dans les programmes d'immersion. On peut ajouter à toutes ces suggestions l'utilisation de la chanson. Nos situations d'enseignants, nos systèmes scolaires, les niveaux où l'on enseigne peuvent être très différents et il est important de s'adapter le mieux possible et d'effectuer des choix judicieux d'activités en groupe-classe. Mais d'une manière générale, on peut dire qu'intégrer des ressources chantées autochtones nous permet :

- de révéler l'invisible et le non-dit par l'étude et l'esprit critique
- de rétablir une visibilité – « Tu ne me vois pas » est une phrase essentielle de la chanson *Je sais que tu sais*, dont le texte a été écrit par Joséphine Bacon (2011)
- d'enseigner à apprendre à comprendre et découvrir l'invisible
- de mieux développer la connaissance du passé et la manière dont on doit le scruter
- de souligner l'interconnexion par la musique et la poésie
- de comprendre le lien profond d'une culture avec son environnement
- d'intégrer la compréhension des périls de l'environnement et par conséquent des cultures autochtones
- d'apprécier les visions du monde autochtones
- d'encourager la réflexion personnelle
- d'engager et encourager le dialogue
- de développer des stratégies de lecture et d'écoute
- de développer la réflexion personnelle
- de travailler en équipe pour explorer les paroles
- d'établir des connexions

Rappelons-le, « *ankosé* : tout est relié ».

Quatre suggestions de chansons à explorer en classe

Joséphine Bacon et Alexandre Belliard / *Je sais que tu sais*

Chloé Sainte-Marie et Joséphine Bacon : <https://www.youtube.com/watch?v=n4pJmuSLv1k>

Alexandre Belliard : <https://alexandrebelliard.bandcamp.com/track/je-sais-que-tu-sais>

Je sais que tu sais est le premier poème de *Nous sommes tous des sauvages* (Bacon et Acquelin, 2011), écrit par Joséphine Bacon, auteure innue. Il a été mis en musique par Alexandre Belliard, un auteur-compositeur québécois. Il faut consacrer du temps à ce texte très fort et simple, et s'assurer que les apprenants soulignent le vocabulaire des forces de l'oppression, les négations, le choix des pronoms et temps de verbes, la notion de volonté par un regard sur les verbes. Une discussion peut porter sur les questions d'aliénation, de résignation et d'espoir.

Alexandre Belliard / *Domagaya – La découverte*

<https://alexandrebelliard.bandcamp.com/track/domagaya-la-decouverte>

Domagaya était le fils du chef du village iroquoien de Stadaconé, Donnacona, que Jacques Cartier rencontra à sa première arrivée en Gaspésie en 1534. Au moment où l'explorateur repartit pour le royaume de France, Domagaya et son frère Taïnoagny furent embarqués. Ils seraient ramenés à Stadaconé en 1535 pour être réembarqués en mai 1536 et disparaître à tout jamais (cette fois avec Donnacona, mort mystérieusement en France en 1539, juste avant le dernier voyage de Cartier). Alexandre Belliard n'est pas un chanteur autochtone, mais le récit que sa chanson relate du terrible sort de Domagaya est très poignant et une excellente ressource pour la classe. Le chanteur met l'accent sur l'angoisse et l'aliénation profondes qu'a pu ressentir Domagaya au 16^e siècle et nous pousse à réfléchir sur ce qui constitue (ou non) les richesses du modèle occidental encore de nos jours. Domagaya est présenté dans les *Récits historiques des Amériques* du Centre de la francophonie des Amériques.

Robert Dethier / *Le Saint-Laurent*

<https://www.youtube.com/watch?v=Wpy20OT4B4Q>

Robert Dethier est un chanteur et percussionniste métis. Il vit dans les Laurentides. Cette magnifique chanson mérite d'être d'abord explorée sans le son, avec une attention particulière placée sur l'univers naturel et l'environnement marqué par l'activité humaine (pollution, exploitation fluviale). On peut faire travailler les apprenants en groupes pour discuter des images et références aux traditions des Premières Nations. Avec le son, il faut poursuivre et identifier des exemples d'attention et d'affection du chanteur envers son fleuve et des dénonciations de l'histoire.

Chloé Sainte-Marie / *Mamitunenitamun*

<https://www.youtube.com/watch?v=Rx9wkRcj-vo>

Cette méditation est chantée en innu, mais les sous-titres sont en français. Une méditation joint le corps et l'esprit dans une démarche holistique et on peut discuter avec les apprenants de l'importance de ce choix. Les images et le texte sont d'une grande richesse à explorer et débattre en classe : pourquoi ont-elles été choisies, que nous disent-elles, et en quoi les contrastes sont-ils frappants? « Que vais-je léguer à la génération prochaine ? » demandent les paroles de la méditation. On peut aborder le passé, le présent et une vision de l'avenir.



Autres suggestions

Alexandre Belliard / *Taamusi Qumaq – L'appel du territoire – Nunavut Inuuvinga*

<https://alexandrebelliard.bandcamp.com/track/taamusi-qumaq-lappel-du-territoire>

Taamusi Qumaq était un aîné inuit historien, lexicologue, et un écrivain célèbre. Cette chanson a été écrite en son honneur.

Philippe McKenzie / *Exploiter*

<https://www.youtube.com/watch?v=ufblXrJgz7o>

Philippe McKenzie est un auteur-compositeur-interprète innu né à Maliotenam (*Mani-utenam* en innu-aimun).

Kathia Rock / *Quand le jour se lève*

<https://www.youtube.com/watch?v=4MjrueJSSqM>

Kathia Rock est une auteure-compositrice, chanteuse et conteuse innue originaire de Maliotenam (*Mani-utenam* en innu-aimun).

Samian (Samuel Tremblay) / *Génocide*

<https://www.youtube.com/watch?v=cYSTngC96H8>

Samuel Tremblay est un rappeur canadien de la Première Nation Abitibiwinni.

Samian / *Je me souviens*

<https://www.youtube.com/watch?v=GKuV2vwwY2Q>

Références

Aadland, Chris (2022). « How tribes are reclaiming and protecting their ancestral lands from coast to coast », publié en version papier sous le titre « Back to their land ». *Audubon Magazine*, hiver, p. 29-35. Accessible à : <https://www.audubon.org/magazine/winter-2022/how-tribes-are-reclaiming-and-protecting-their>

Audet, Véronique (2012). *Innu Nikamu – L’Innu chante. Pouvoir des chants, identité et guérison chez les Innus*. Québec, Les Presses de l’Université Laval, 292 p. CD inclus. Coll. Mondes autochtones.

Bacon, Joséphine (2009). *Bâtons à message/Tshissinuatsitakana*. Montréal, Mémoire d’encrier, 154 p. Coll. Poésie. Accessible à : https://mediafilm.ca/sn_uploads/fck/Baton_a_message_Extraits_.pdf

Bacon, Joséphine, et José Acquelin (2011). *Nous sommes tous des sauvages*. Montréal, Mémoire d’encrier, 72 p. Coll. Chronique.

Belliard, Alexandre (2021a). « Domagaya ». *Légendes d’un peuple*, tome VII. Québec, Les éditions du Septentrion, p. 36-41. Résumé accessible dans le site du Centre de la francophonie des Amériques à : <https://francophoniedesameriques.com/zone-franco/la-francophonie-des-ameriques/recits-historiques-des-ameriques/domagaya>

Belliard, Alexandre (2021b). « Taamusi Qumaq – L’appel du territoire ». *Légendes d’un peuple*, tome VII. Québec, Les éditions du Septentrion, p. 56-63. Aussi disponible en album numérique,

Belliard, Alexandre (2012). « Nous sommes tous des Sauvages... » *Légendes d’un peuple*, tome I. Québec, Les éditions du Septentrion, p. 28-33. Voir : <https://www.septentrion.qc.ca/catalogue/legendes-d-un-peuple-tome-i>

Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015). *Rapports*. Université du Manitoba, Centre national pour la vérité et la réconciliation. Accessibles à : <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>

Éducation et Formation Manitoba (2017). *L’intégration des perspectives autochtones dans le milieu scolaire de langue française : une approche pédagogique inspirée par les visions du monde autochtones*. Winnipeg, Gouvernement du Manitoba, 12 p. Accessible à : https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/autochtones/perspectives/docs/doc_complet.pdf

Marchildon-Cropas, Francis, en collaboration avec Kim Murray (2020). « Pourquoi enseigner les perspectives autochtones ». *Le Journal de l’immersion*, 42(3), p. 13-17.

Stavrou, Helen, Brendon Hyndman et Jennifer Munday (2022). « Struggling to learn a language? 6 tips on how pop songs can help ». *The Conversation*, 29 juin. Accessible à : <https://theconversation.com/struggling-to-learn-a-language-6-tips-on-how-pop-songs-can-help-184642>

Struzik, Ed (2022). « Native guardians: Canada’s First Nations move to protect their lands ». *Yale Environment 360* (Yale School of the Environment), 3 novembre. Accessible à : <https://e360.yale.edu/features/canada-first-nations-land-climate-change-research>

Suda, Sasha (2021). « Ankosé est notre voie à suivre en tant qu’institution ». *Magazine* (Musée des beaux-arts du Canada), 25 juin. Accessible à : https://www.beaux-arts.ca/magazine/sous-les-projecteurs/ankose-est-notre-voie-a-suivre-en-tant-quinstitution?_gl=1*9mgfq5*ga*MTE4MTE0MjM2MC4xNjcyOTUyNjQ4*_ga_83BW334MD2*MTY3Mjk1MjY0Ny4xLjAuMTY3Mjk1MjY5My4wLjAuMA

Tourisme Autochtone Québec (2020). « La nature autochtone est notre culture », 26 mars. Accessible à : <https://tourismeautochtone.com/publications/2020/03/la-nature-autochtone-est-notre-culture>

Trovato, Frank, et John A. Price (2015). « Migration urbaine des Autochtones ». *L’Encyclopédie canadienne*, 4 mars 2015. Accessible à : <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/migration-urbaine-des-autochtones>



Outils pédagogiques clés en main

Ralentissement et sous-titrage des vidéos

Catégorisation par niveaux CECR

Visitez le site IDÉLLO



CONGRÈS ACPI

L'IMMERSION : PHARE DU BILINGUISME



2 - 4 NOVEMBRE 2023 • SAINT-JEAN, NB

acpi.ca

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

