

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

INNOVATIONS PÉDAGOGIQUES AU SECONDAIRE



Un marqueur et un
tableau blanc

Roger Durand

Comment créer
une vision et la
mettre en vigueur
dans un programme
d'immersion française

Adam Smit

Le développement
du vocabulaire et les
questions ouvertes
pour favoriser la
communication orale en
mathématiques en IF au
secondaire

Karla Culligan

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 2, printemps 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

Rédactrice :
Jill LeBlanc

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 de la rédactrice	5
Coup de cœur de Chantal : Plan B, 4 ^e saison	6
Prix d'excellence en immersion française	7
Faites partie du conseil d'administration de l'ACPI!	8
Dépasser les murs de la salle de classe	9

Innovations pédagogiques au secondaire

Un marqueur et un tableau blanc.....	13
Qu'est-ce que je fais dans mes classes de sciences sociales?	17
La compétence interculturelle en action par la pédagogie ARI: leçons tirées d'une expérience de développement professionnel unique	20
Réflexions interculturelles en classe de français langue seconde.....	26
10 réflexions pour retenir les élèves en immersion française.....	33
L'expérience des étudiants en immersion universitaire.....	39
Comment créer une vision et la mettre en vigueur dans un programme d'immersion française	44
Le développement du vocabulaire et les questions ouvertes pour favoriser la communication orale en mathématiques.....	48
Le DELF et les pratiques au secondaire à Terre-Neuve.....	53
Dans ma valise du secondaire, j'emporte.....	55

Mot de la présidente

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



Le printemps est toujours signe de renouveau. À l'ACPI, son arrivée annonce une foule de projets qui bourgeonnent, prêts à éclore au cours des prochaines semaines.

Institut d'été 2023 – Perfectionnez la langue pour mieux l'enseigner

C'est avec énormément d'enthousiasme que l'ACPI collabore avec l'Université de Moncton afin d'offrir un institut d'été du 7 au 17 août prochain destiné aux professionnels de l'immersion. Au menu? Une programmation équilibrée permettant de profiter d'une mise à niveau en français, d'une série d'ateliers pédagogiques, d'une variété d'activités socioculturelles et de sorties permettant de découvrir certains atouts de ce coin de pays en plus de prendre part aux célébrations de la Fête nationale de l'Acadie, le 15 août.

Pour avoir vécu l'expérience d'un institut d'été à quelques reprises au cours de ma carrière, je peux vous dire que c'est toujours une expérience transformatrice et que j'en garde de précieux souvenirs. Visitez le site www.acpi.ca pour obtenir tous les détails et pour vous inscrire.

Soutenir les administrateurs des programmes d'immersion française

Ça fait plusieurs années que l'ACPI souhaite développer une offre de services s'adressant aux administrateurs des programmes d'immersion française. Nos observations sur le terrain semblent démontrer une corrélation importante entre le succès des élèves dans leur apprentissage du français, la rétention des enseignants et l'implication des administrateurs dans les programmes d'immersion. L'ACPI s'est donc investie dans la tâche de soutenir les administrateurs des programmes d'immersion française avec l'objectif global de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue. Gardez l'œil ouvert afin d'accéder dès l'automne prochain à ces outils bilingues et clés en main à l'intention des directeurs d'école, surintendants, coordonnateurs, responsables de programme, etc.

Innovations pédagogiques au secondaire

Plusieurs recherches l'ont démontré : l'immersion française demeure le meilleur moyen de devenir bilingue dans le système d'éducation au Canada. Toutefois, afin d'assurer la pérennité du bilinguisme de chacun, il est essentiel que les élèves en immersion poursuivent le programme jusqu'en 12^e année et qu'ils persistent dans leur engagement au-delà de leurs études. Comment encourager les élèves à continuer leurs études en français? Comment améliorer leur confiance linguistique? Comment stimuler leur envie de perfectionner la langue française?

C'est avec ces éléments en tête que l'ACPI a tenu sa toute première édition d'un symposium virtuel portant sur la pédagogie et la rétention au secondaire. Cet événement a eu lieu le 21 avril dernier et a réuni plus d'une centaine de participants gourmands d'outils concrets pour assurer le transfert de langue dans l'enseignement des matières et soutenir les élèves désireux de poursuivre leurs études et leur carrière en français. Vous l'avez manqué? Sachez que les ateliers sont disponibles en rediffusion jusqu'au 30 juin 2023 et qu'il est encore possible de s'inscrire pour les visionner en différé.



D'ici là, la lecture de cette édition du *Journal de l'immersion* vous inspirera des pratiques pédagogiques innovantes à réaliser dans les salles de classe de niveau secondaire.

Bonne lecture!

Les paroles de la rédactrice

Jill LeBlanc | Leader des arts langagiers pour l'immersion 7^e-12^e, coordonnatrice de programmes | jeleblanc@gov.pe.ca



Le célèbre Confucius a dit : « J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends. » Cette édition du *Journal de l'immersion* portant sur l'innovation pédagogique au secondaire met en vedette des innovations concrètes qui ont été expérimentées en salle de classe par nos contributeurs variés, tous et toutes ayant pour but d'élargir les horizons des élèves et de rendre leurs apprentissages significatifs et authentiques.

Comment dépasser les murs sans quitter la salle de classe? Comment engager les élèves dans l'élaboration de leur chemin d'apprentissage et de carrière dans le cadre d'un système ayant des attentes préétablies? Comment faire vivre des expériences authentiques à nos élèves et cultiver leur fierté et leur identité linguistique et culturelle? Cette édition offre des articles incontournables qui racontent de tels succès vécus en salle de classe d'un bout à l'autre de notre vaste pays.

À souligner également dans cette publication la variété des niveaux scolaires touchés; on apprend de nos collègues autant de niveau primaire/élémentaire que de ceux et celles œuvrant aux niveaux intermédiaires, secondaire et universitaire. Quelle belle occasion pour solidifier nos liens professionnels et développer davantage nos stratégies de rétention des élèves en immersion, qui deviennent souvent nos futurs collègues!

Dans mon petit coin de pays à l'Île-du-Prince-Édouard, l'école secondaire Colonel Gray de Charlottetown a récemment organisé une journée dans la communauté, notre communauté acadienne, afin de faire vivre aux élèves des expériences authentiques. Divers ateliers ont été offerts, tels que la préparation de plats acadiens, la pratique de la musique et la danse traditionnelles et une introduction à la courtepoinette. Selon la directrice, Deneen Gallant-Nooring, l'enseignant Jean-Paul Pendergast était « la flamme derrière des activités/expériences authentiques pour le programme ». À propos du raisonnement derrière ces activités, Jean-Paul a exprimé le désir de faire vivre des expériences authentiques à ses élèves d'immersion. Comme nous le savons tous, de telles expériences aident à développer également la langue et la culture. Je partage cette anecdote car je sais que vous, chers lecteurs, êtes aussi des flammes dans vos régions respectives, et que vous faites rayonner l'immersion à chaque occasion. Cette édition du *Journal* met l'accent sur de nombreuses innovations actuelles qui font rayonner le français dans les salles de classe de nos collègues de partout au pays.



Je vous invite à vous lancer dans la lecture de cette publication captivante. Laissez-vous emporter par ces histoires inspirantes relatées par nos pairs, des professionnels de l'immersion, afin que nous puissions continuer à innover ensemble et élargir nos horizons collectifs.

Coup de cœur de Chantal : *Plan B*, 4^e saison

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



J'aime regarder la télé. Je l'avoue; je l'assume totalement. Je le fais de façon raisonnable, mais je dois admettre que pendant la saison froide, mon plaisir coupable, c'est de m'emmitoufler dans ma couverture, bien installée dans mon La-Z-Boy, et de me laisser raconter de bonnes histoires. Grâce à l'offre généreuse des nombreuses plateformes, j'ai le plaisir de regarder de vraiment bonnes séries.

Je viens de terminer le visionnage de la quatrième saison de *Plan B* sur le service [ICI.TOU.TV](https://ici.tv). Je suis bouche bée... L'histoire me trotte dans la tête et dans le cœur depuis que j'ai visionné le dernier épisode.

Le principe de base de *Plan B* est simple et envoûtant : la société Plan B permet à ses utilisateurs de remonter dans le temps pour corriger des erreurs ou éviter des drames. Les protagonistes n'ont qu'à composer un numéro de téléphone, dicter le moment dans le temps où ils veulent retourner et, comme par magie, des jumeaux arrivent alors à la porte et amènent le personnage principal dans une camionnette qui recule dans le temps.

Chaque saison a son histoire, indépendante des autres.



Dans la première, Philippe (incarné par Louis Morissette) veut sauver son couple et son cabinet d'avocats. La deuxième saison nous présente le jour où le monde de Florence Morin (Sophie Lorain) s'est écroulé à la suite du dérapage dramatique de sa fille Marilou (Emi Chicoine).

En découvrant le pouvoir de Plan B, Mylène (Anne-Élisabeth Bossé), une policière dans la troisième saison, fait tout pour éviter un drame familial.

J'ai vu tous les épisodes et j'ai beaucoup aimé ces trois saisons, mais mon coup de cœur a trait à la quatrième saison. L'histoire nous présente Jessy, un jeune homme sortant de prison qui habite dans un coin démuné de la ville avec son père Jocelyn (Patrice Robitaille), un homme désabusé qui ne sort plus de chez lui. Sa mère Sandra Michaud (Éveline Rompré) est une junkie qui se prostitue pour payer sa drogue. Grâce à l'agence Plan B, Jessy remonte dans son passé pour sortir du trou, gagner de l'argent et recoller sa famille dysfonctionnelle. Malgré tout ce qu'il fait, on s'attache à ce jeune voyou de 23 ans.

« Ce jeune homme complexe défendu par Pier-Luc Funk est à la fois charmant et odieux, vulnérable et dégueulasse, violent et attachant. D'un épisode à l'autre, le talentueux Pier-Luc Funk passe ainsi d'un trou de cul fini à un adulte en détresse que l'on aurait le goût de serrer dans ses bras. »

(Hugo Dumas, *La Presse*, 22 février 2023)

Jessy court toujours. Il court pour se sauver de quelqu'un, mais aussi pour fuir sa vie. Il court après l'amour de ses parents et ses souvenirs. Il court pour faire de l'argent ou pour un emploi. Le destin de Jessy est-il récupérable? Peut-on se sortir de la pauvreté, de l'abandon, du cycle de la violence et du manque d'éducation? Combien de retours dans le passé devra-t-il accomplir pour commencer une nouvelle vie à la hauteur de ses espérances? Je ne peux pas vous dévoiler la fin, mais vous serez surpris de la tournure des événements. Je dois avouer que je n'avais pas anticipé le dénouement. J'adore être surprise!

Pier-Luc Funk est magistral dans le rôle de Jessy Bonin. Il est à la fois naïf, impertinent et fragile. Son jeu est impeccable! Il est épaulé par une galerie de personnages tout à fait crédibles. On assiste à des scènes difficiles, mais vous verrez, vous serez vite happé et vous voudrez aller vite au bout de l'histoire. À ne pas manquer!

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

NOUVEAU CETTE ANNÉE

Prix d'excellence en immersion française

Appel de candidatures

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) attribue annuellement jusqu'à **deux** prix d'excellence nationaux : les Prix d'excellence en immersion française. Ces prix sont décernés afin de souligner l'excellence en enseignement immersif d'un de ses membres dans les deux catégories suivantes :

Enseignant.e.s (en salle de classe, soutien aux élèves, orthopédagogue, conseiller.ère pédagogique, etc.)

Administrateur.trice (direction d'école, coordonnateurs.trices, etc.) OU chercheur.euse universitaire OU consultant.e, travailleur.euse autonome OU autre.

Les critères

La personne candidate :

- est engagée dans le programme d'immersion française dans sa communauté, sa province ou à l'échelle nationale;
- valorise l'apprentissage du français langue additionnelle;
- doit œuvrer en immersion française depuis au moins cinq ans;
- doit demeurer au Canada;
- doit être membre en règle de l'ACPI au moment de soumettre sa candidature (communiquez avec bureau@acpi.ca pour connaître le statut).

Les candidatures doivent recevoir l'appui de deux personnes. Ces personnes ne doivent avoir aucun lien familial avec les personnes candidates et doivent être prêtes à agir à titre de porte-parole.

Les prix

Les prix seront remis lors du congrès national annuel de l'ACPI.

Les lauréat.e.s dans les deux catégories remportent :

- Inscription au congrès de l'ACPI et couverture des frais de voyage;
- Reconnaissance pendant le congrès de l'ACPI;
- Adhésion à l'ACPI à vie;
- Trophée.

Chaque candidat.e dont la candidature est admissible recevra gratuitement le renouvellement de son adhésion A+ pour une période d'un an.

L'évaluation des candidatures

Le comité d'évaluation des candidatures est formé de membres du conseil d'administration de l'ACPI et d'ancien.ne.s lauréat.e.s du Prix d'excellence en immersion française (anciennement le Prix national André Obadia).

Les candidatures seront évaluées de façon anonyme.

Présentation des candidatures

Après avoir recueilli tous les éléments nécessaires au dossier de mise en candidature conformément aux conditions et critères énumérés, veuillez les faire parvenir au bureau national de l'ACPI **avant le 15 septembre 2023** à l'une de ces adresses :

Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI)
1106-170, avenue Laurier Ouest
Ottawa (Ontario)
K1P 5V5

Courriel : bureau@acpi.ca

Tous les détails et le dossier de mise en candidature sont disponibles sur le site Internet www.acpi.ca

Téléphone : 613 230-9111
ou 1 866 230-9114

Télécopieur : 613 230-5940

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

Voudriez-vous obtenir un poste au conseil d'administration de l'ACPI?

Le CA de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion est composé de 11 membres nommé.e.s et élu.e.s lors de son Assemblée générale annuelle (AGA). Pour devenir membre du CA, vous devez œuvrer dans le domaine de l'immersion et être membre en règle de l'ACPI.

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

Voici les membres actuel.le.s du CA ainsi que les postes qui seront ouverts lors de l'AGA 2023 :

Région	Administrateur actuel	
Alberta	Sarah Fedoration	Poste ouvert pour un mandat de deux ans
Colombie-Britannique	Shauna Néro	ND (non disponible)
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard	ND
Manitoba	Holly Sorenson	ND
Nouveau-Brunswick	Jeannot Cyr	ND
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma	Poste ouvert pour un mandat de deux ans
Ontario	Alexander Skene	Poste ouvert pour un mandat de deux ans
Québec	France Bourassa	Poste ouvert pour un mandat de deux ans
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born	ND
Terre-Neuve-et-Labrador	Paula Luby-Coughlan	ND
Territoires du Nord-Ouest et Yukon	Caroline Roux	Poste ouvert pour un mandat de deux ans

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

Dépasser les murs de la salle de classe

La compétence interculturelle grâce aux partenariats internationaux

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



Une brève définition de la compétence interculturelle en une phrase :

« La compétence interculturelle est la capacité de fonctionner efficacement parmi les cultures, de penser et d'agir de manière appropriée, de communiquer et de travailler avec des personnes d'origines culturelles différentes – chez soi ou à l'étranger. »

Monash University, Australie

J'embrasse le sujet de ma chronique sans plus de préambule. Lorsque j'ai enseigné dans une école secondaire dans le cadre d'un programme d'immersion en français, il m'est rapidement apparu que les élèves en face de moi bénéficieraient d'expériences culturelles bien plus profondes et significatives que celles que je ne pourrais jamais leur offrir en 80 minutes par jour pendant un semestre. Étant l'une de deux seuls enseignants d'immersion de cette école secondaire, ce défi de compétence interculturelle apparemment imprécis m'a intriguée. J'ai moi-même participé à un échange de jeunes Canadiens lorsque j'étais en 12^e année et j'en garde de bons souvenirs. Nous avons également accueilli un élève envoyé par le Club Rotary dans notre famille, ce qui nous avait donné l'impression de faire entrer la culture équatorienne dans notre foyer. Une partie de mon expérience universitaire a consisté à vivre et étudier à Québec. Je qualifie cet épisode de période de croissance significative en ce qui a trait aux compétences interculturelles. La dernière phrase de la vidéo YouTube *Cultural Iceberg* d'une minute 50 secondes à laquelle je vous renvoie (<https://youtu.be/woP0v-2nJCU>) résume succinctement cette période de ma vie : « Plus nous nous immergeons dans un environnement culturel, plus ces aspects cachés nous sont révélés. » (GCPE BCGov, 2016)

Selon la définition de la culture de l'iceberg (Hall, 1976), j'ai évolué sans le savoir, dans ma jeunesse, vers différentes compréhensions de la culture canadienne-française qui allaient bien au-delà de la nourriture, de la musique et de la langue.

Par pur intérêt et désir de faire découvrir à mes élèves la richesse de la culture canadienne-française, j'ai commencé dès le début de ma carrière à coordonner des échanges étudiants par tous les moyens qui m'étaient proposés, en particulier le programme national de la



Société éducative de visites et d'échanges au Canada (SEVEC), qui est devenu Échanges Canada. Les avantages à long terme ont été rapidement évidents, même pour les échanges de courte durée, comme l'indiquent les données probantes. Il n'est pas surprenant d'apprendre que les anciens participants aux échanges ont confiance en leurs capacités linguistiques, continuent à utiliser leur deuxième langue, choisissent des activités de loisirs qui les aident à maintenir leur langue, recherchent et saisissent les occasions d'utiliser leur langue seconde.



La recherche a même révélé plusieurs avantages non linguistiques. Notamment que les participants aux échanges ont cherché des possibilités d'emplois bilingues, ont eu des possibilités d'éducation élargies en raison de leurs compétences en langue seconde, ont trouvé des emplois bilingues, ont utilisé leur langue seconde au travail et ont eu d'autres possibilités en raison de leurs compétences en langue seconde. En outre, ils ont voyagé dans des régions où la langue seconde est dominante et ont cherché d'autres expériences culturelles (Mady, 2011). Avec une liste aussi favorable, on peut se demander pourquoi ce n'est pas une obligation pour les élèves en immersion!

Ces expériences à court terme m'ont conduite à l'une de mes réalisations les plus mémorables en tant que consultante en langue française. J'ai réussi à lancer des opportunités d'échanges virtuels et non virtuels pour les élèves et les enseignants par le biais de partenariats internationaux avec la France. Sans connaître parfaitement la définition de la compétence interculturelle, je savais de manière innée que nos élèves en immersion bénéficieraient immensément d'expériences profondes et significatives en français au-delà des murs de la salle de classe. Certes, la rétention dans le programme était un objectif, mais beaucoup d'autres objectifs étaient moins mesurables, comme la poursuite d'études postsecondaires en français.

En 2007, j'ai commencé à travailler avec le DELF (Diplôme d'études en langue française) et j'ai communiqué régulièrement avec l'ambassade de France à Ottawa. De fil en aiguille, je me suis rendu compte que les conseils scolaires pouvaient créer des partenariats sur mesure avec des académies en France. Notre groupe



de conseils scolaires a été jumelé avec l'académie de Nancy-Metz et une coordonnatrice qui déplaçait des montagnes, sachant en profondeur comment lancer des programmes de coopération et de mobilité éducatives. J'ai été bien entourée. En un rien de temps, nous avons signé un partenariat officiel avec les responsables des conseils scolaires et l'académie, et trois programmes différents ont été lancés : 1. Partenariat virtuel entre classes, qui a débouché sur des partenariats entre écoles. 2. Échanges réciproques d'élèves d'une durée de quatre semaines. 3. Expériences d'observation des enseignants pendant deux semaines.

L'objectif de l'échange virtuel était un concept pré-COVID visant à ouvrir les élèves à des expériences authentiques de vie réelle avec des pairs. En commençant à la fin de l'école primaire (5^e année), les élèves établiraient des liens et hésiteraient moins à participer aux programmes individuels à partir de la 10^e année. Les enseignants avaient un public cible pour les projets et étaient ravis d'introduire l'approche actionnelle dans la salle de classe sur une base hebdomadaire. J'ai observé une pléthore de moments créatifs, depuis les classes de français de base de 8^e année qui jouent à des jeux de société avec leurs camarades tous les jeudis matin jusqu'à une classe jumelée de 4^e et 5^e année qui crée des vidéos de ses animaux domestiques préférés et les partage sur la plateforme Seesaw.

Les objectifs étaient plus évidents pour les programmes d'échanges internationaux individuels, dans le cadre desquels les apprenants ont eu l'incroyable opportunité d'approfondir leur connaissance du pays partenaire, ainsi que de se familiariser avec la culture et la vie quotidienne. Les participants attesteraient que l'expérience a favorisé

l'indépendance, la confiance en soi et le développement de compétences interculturelles clés. Des souvenirs pour la vie ont été créés. Les élèves devaient créer des vlogues, dont certains ont même été présentés aux commissaires du conseil scolaire. On pouvait même entendre sur ces vidéoblogues le niveau de confiance de la compétence orale en français qui s'est amélioré au cours de ces quatre courtes semaines. Le plus beau, peut-être, a été de les voir se donner des accolades enthousiastes lors de la deuxième partie de l'échange, lorsqu'ils se sont retrouvés de nouveau... sur une plateforme à la gare!

Afin de partager les meilleures pratiques entre les enseignants, nous avons mis en place un programme d'observation professionnelle de deux semaines auquel deux enseignants peuvent participer chaque année. Un enseignant accompagnait les élèves en France et restait pendant les deux premières semaines du programme d'échange. Un autre enseignant prenait l'avion et restait les deux dernières semaines, tout en effectuant un stage d'observation. Les objectifs étaient triples et comprenaient des composantes linguistiques, culturelles et pédagogiques. Il va sans dire que les enseignants sont revenus aussi enrichis que les élèves. Les familles ont été rassurées de savoir qu'un membre du conseil scolaire se trouvait dans le pays en cas de problème.

Il existe maintenant plusieurs partenariats éducatifs entre le Canada et la France. Les objectifs en sont de coopération et d'échange : le souhait demeure d'aller au-delà de nos frontières nationales afin de pouvoir partager les pratiques éducatives, vivre les expériences interculturelles, s'immerger linguistiquement et créer des liens inoubliables. Le contact direct entre professionnels, le contact virtuel entre élèves et des échanges d'expériences des élèves du niveau primaire jusqu'à la 12^e année profitent énormément aux jeunes Canadiens issus de nos programmes d'immersion française. Dans un monde de plus en plus diversifié, l'importance du plurilinguisme et du développement des relations interculturelles est primordiale. Cela commence en reconnaissant l'importance d'une éducation globale et d'une interaction internationale afin de contribuer au développement de l'éthique et de l'engagement citoyen de chacun.

Étant donné notre histoire partagée et le statut bilingue du Canada, il va sans dire que le Canada et la France sont deux pays qui s'intéressent mutuellement à se connaître dans le domaine éducatif. Reconnaisant l'importance de l'éducation interculturelle et des interactions internationales entre enseignants, élèves et même administrateurs des écoles, l'objectif mutuel est d'améliorer davantage le programme d'immersion en formant des citoyens engagés et éthiques. Je vous lance le défi de lancer un partenariat international avec votre programme d'immersion au niveau secondaire. Là où vous voyez un mur, il se trouve toujours une échelle.

Références

COLOMBIE-BRITANNIQUE. GOVERNMENT COMMUNICATIONS AND PUBLIC ENGAGEMENT (GCPE) (2016). *Cultural Iceberg*, [En ligne], 20 avril, [<https://youtu.be/woP0v-2nJCU>].

HALL, Edward T. (1976). « Cultural Iceberg Model », extrait de *Beyond Culture*, New York/Londres/Toronto/Sydney/Auckland, Doubleday, 300 p., [En ligne], [https://www.spps.org/cms/lib/MN01910242/Centricity/Domain/125/iceberg_model_3.pdf] [PDF du livre, édition de 1989], [https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf].

MADY, Callie (2011). « The Results of Short-Term Bilingual Exchanges Keep on Ticking: Long-Term Impacts of Brief Bilingual Exchanges », *Foreign Language Annals*, 44(4), hiver, p. 712-726, [En ligne], [https://www.researchgate.net/publication/264720944_The_Results_of_Short-Term_Bilingual_Exchanges_Keep_on_Ticking_Long-Term_Impacts_of_Brief_Bilingual_Exchanges <http://perspectivesculturelles.weebly.com/iceberg-culturel.html>].

MONASH INTERCULTURAL LAB, « What Is Intercultural Competence, and Why Is It Important? », Monash University, [En ligne], [<https://www.monash.edu/arts/monash-intercultural-lab/about-the-monash-intercultural-lab/what-is-intercultural-competence#:~:text=Intercultural%20competence%20is%20the%20ability,backgrounds%20%E2%80%93%20at%20home%20or%20abroad>].

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](https://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](https://acufc.ca/FSLbursaries)



Un marqueur et un tableau blanc

Roger Durand | Enseignant, 11^e et 12^e années, chimie, physique et maths, Centre scolaire Léo-Rémillard | Division scolaire franco-manitobaine | roger.durand@dsfm.mb.ca



Deux élèves lèvent la main si haut que leur épaule en est presque disloquée, trois élèves pensent tellement fort que leur visage se plisse, quelques autres sont presque endormis et le reste de la classe semble gelé, car le moindre mouvement pourrait alerter l'enseignant de leur présence. Une telle scène se répète dans

un grand nombre de salles de classe à la suite d'une question posée.

Nous pouvons clairement voir les élèves qui sont engagés et ceux qui ne le sont pas.

Cependant, pour bon nombre d'élèves, les chevreuils figés, il est difficile de savoir s'ils réfléchissent à la question ou s'ils songent au temps qu'il reste à écouler jusqu'au dîner.

Un élève engagé est un élève qui apprend; alors nous devons trouver des stratégies où tout le monde participe. Il est clair que certaines stratégies s'avèrent plus gagnantes que d'autres. Il découle du questionnement en grand groupe que seul un élève peut répondre; ce n'est pas excellent. Le Pense-Parle-Partage ou PPP (*Think-pair-share* de Frank Lyman, dit TPS) est une meilleure approche, car tout le monde semble participer; mais selon mon expérience, lors du partage, deux choses se produisent : on ne permet pas à tous les groupes d'échanger par manque de temps et les réponses deviennent répétitives. Certains croient que l'intégration de la technologie pourrait engager nos élèves, puisqu'ils sont très attachés à leur téléphone, si vous ne l'aviez pas remarqué.

On m'a offert un SMART Board il y a quelques années, cependant j'y voyais une grande lacune : pas tous les élèves peuvent utiliser le tableau en même temps. Je cherchais donc d'autres solutions.

Comment assurer la participation de tous mes élèves simultanément? En employant le processus suivant : donner à chacun un marqueur et, en groupes de deux ou trois, ils travaillent debout à un tableau blanc vertical.

C'est une technique si simple qu'il est difficile de penser qu'elle puisse créer tant d'engagement. Comment l'utilisation d'un tableau blanc pourrait-elle faire toute la différence?

Lorsque les élèves se mettent debout au tableau pour résoudre une question en groupe, il se passe quelque chose de particulier; quelque chose qui ne se passe pas lorsque les élèves restent assis à leur table à travailler la même question avec le même petit groupe. Ils apportent une énergie physique en étant debout qui les engage, et ils participent automatiquement au processus d'apprentissage.



Lorsque j’ai commencé à utiliser des tableaux en 2019, j’ai vu un changement immédiat à la participation dans mes classes de mathématiques et de sciences. Cette année, j’ai trouvé que Peter Liljedahl (2016) avait fait de la recherche pour appuyer ce que j’avais déjà vécu, sur ce qu’il nomme des « surfaces verticales non permanentes » (*Vertical Non-Permanent Surfaces*). Liljedahl a trouvé que les élèves débutent leur travail plus rapidement, qu’il y a plus de discussions, plus de participation, que les élèves persèverent davantage dans leur résolution de problème et qu’ils partagent aussi leurs connaissances entre eux (« *Mobility* » dans le tableau qui suit). Lorsque je demande aux élèves de répondre à des questions, pendant un cours de 60 minutes, je remarque que leur énergie et leur engagement restent constants pour la pleine durée de la classe.

Table 1 Average times and scores on the eight measures

	Vertical whiteboard	Horizontal whiteboard	Vertical paper	Horizontal paper	Notebook
N (groups)	10	10	9	9	8
1. Time to task	12.8 s	13.2 s	12.1 s	14.1 s	13.0 s
2. Time to first notation	20.3 s	23.5 s	2.4 min	2.1 min	18.2 s
3. Eagerness	3.0	2.3	1.2	1.0	0.9
4. Discussion	2.8	2.2	1.5	1.1	0.6
5. Participation	2.8	2.1	1.8	1.6	0.9
6. Persistence	2.6	2.6	1.8	1.9	1.9
7. Non-linearity	2.7	2.9	1.0	1.1	0.8
8. Mobility	2.5	1.2	2.0	1.3	1.2

À la suite de ce changement du fonctionnement de ma classe, je me suis rendu compte que mon style d’enseignement devait, lui aussi, évoluer. Dans le passé, j’enseignais un concept et, par la suite, les élèves pratiquaient; ce modèle était répété plusieurs fois pendant la durée du cours. Je savais déjà que la pratique était essentielle à leur compréhension; alors j’essayais de minimiser le montant de temps passé à faire la démonstration. La participation était comme vous pouvez l’imaginer : les élèves qui comprenaient s’attelaient à la tâche, les autres faisaient semblant de travailler et attendaient la réponse. Lors de ma première expérience avec les tableaux, les élèves semblaient avoir du plaisir et ils étaient tellement engagés que je ne voulais pas arrêter le processus afin de leur faire une démonstration ou une leçon. Mon enseignement aurait enlevé du temps précieux de pratique à mes élèves.

Je me suis dit que c’était le moment idéal pour employer l’approche de la *classe inversée*.

Cette approche consiste à demander aux élèves de faire de la lecture, de visionner une vidéo ou d’écrire des notes de cours à la maison en préparation pour la classe, ce qui fait en sorte que la classe devienne un endroit où la matière est mise en pratique. Cela faisait déjà une dizaine d’années que je pensais utiliser la classe inversée; cependant, le montant de travail consacré à créer les vidéos pour les notes de cours paraissait une tâche trop grande à entreprendre. En mars 2020, une opportunité déguisée en crise s’est offerte à moi. J’avais à enseigner à distance pendant des semaines, parfois sans préavis, pour une durée indéterminée. Quelle chance! J’avais la raison et les conditions parfaites pour mettre en œuvre la *classe inversée*. La nécessité étant la mère de l’invention, j’ai créé des notes de cours sous forme de vidéo auxquelles mes élèves pouvaient accéder par Internet. À présent, puisque les élèves sont maintenant préparés avant d’arriver en classe, la majorité du temps est passée aux tableaux (certains concepts valent encore la peine qu’on les enseigne, en plus des notes à la maison).

J’utilise quatre sortes de questions pour travailler aux tableaux blancs : la révision, la variation, le nouveau concept et le défi. Premièrement, les questions de révision portent sur ce que mes apprenants ont lu ou visionné à la maison afin d’assurer leur compréhension du concept de base. À la suite des questions de révision, s’enchaînent les questions de pratique plus avancées, avec des variations pour augmenter le niveau de difficulté. Pour certains concepts plus complexes, une mini-leçon est nécessaire lorsque les élèves ont tenté un premier essai aux tableaux blancs. J’utilise aussi parfois des questions pour enseigner certains concepts. Je débute avec des questions plus simples qui servent d’échafauds, et la complexité des questions augmente jusqu’à ce que les élèves apprennent le concept voulu. Finalement, les questions de défi offrent un approfondissement en utilisant ce que les élèves ont déjà appris, ce qui leur permet de résoudre des problèmes plus complexes et ouverts. Généralement, un élève arrive à relever ces défis en équipe; cependant cette tâche serait beaucoup plus ardue et décourageante sans coéquipiers. Les questions défi se résolvent de différentes façons, ce qui encourage le partage des différentes méthodes de résolution. De plus, après avoir enseigné la même matière depuis plusieurs années, j’arrive à prédire les erreurs que feront les élèves.

En créant certains types de questions, je peux conduire à ces erreurs afin de les aborder plus tôt dans l’apprentissage.

Le plus grand avantage pour l’enseignant et les élèves, c’est que les tableaux sont visibles pour tous. Ceci permet à l’enseignant de discerner immédiatement les élèves qui nécessitent plus d’attention et d’aller les aider, offrant ainsi la rétroaction nécessaire à leur apprentissage. L’enseignant peut aussi choisir de laisser les élèves se débrouiller s’ils avancent un peu, ou de donner des indices s’ils sont bloqués. Si toute la classe éprouve de la difficulté, l’enseignant peut arrêter le travail et aborder les problèmes éprouvés collectivement. Un obstacle qui empêche souvent les élèves d’avancer dans leur travail est de ne pas savoir comment débiter. Avec les tableaux visibles, ceux qui éprouvent de la difficulté à commencer le travail peuvent regarder ce que les autres font et même demander l’aide des autres groupes. Souvent, on peut même utiliser les tableaux de certains groupes pour modéliser du travail exemplaire.

La combinaison de la classe inversée avec l’utilisation des surfaces verticales fut la clé pour engager mes élèves et leur apporter de nombreux bienfaits, tels que ceux qui suivent. Les tableaux blancs :

- **Permettent aux élèves de s’entraider.** Ceux qui comprennent peuvent aider les autres, approfondissant leurs connaissances; ceux qui ont plus de difficultés n’ont pas besoin d’attendre l’enseignant pour recevoir de l’appui.
- **Encouragent la discussion.** Les élèves se sentent à l’aise de résoudre des problèmes en discutant et en posant des questions.
- **Encouragent la prise de risque.** Les élèves voient que c’est correct de ne pas maîtriser la matière immédiatement et ils se sentent à l’aise de commettre des erreurs en petit groupe.
- **Permettent d’apprendre de ses erreurs.** La rétroaction est plus immédiate et au début de l’apprentissage, avant que les erreurs soient ancrées.
- **Permettent aux élèves de travailler plus longtemps** sur un problème et de réfléchir plus profondément à la matière.
- **Augmentent l’indépendance** et non la dépendance envers l’enseignant. Les élèves voient qu’ils peuvent travailler indépendamment et obtenir de l’aide d’autres élèves au lieu de toujours se tourner vers l’enseignant.
- **Font en sorte que tous les élèves participent.** Les élèves qui n’ont pas tendance à participer en grand groupe ont la chance de s’exprimer, ce qui entraîne que l’opinion de tous se fait entendre.
- **Mettent les élèves plus à l’aise** en petit groupe.

Qu'est-ce que je fais dans mes classes de sciences sociales?

Innovation pédagogique et engagement : des ressources à profusion

Jeannot Cyr | Enseignant à l'école secondaire Kennebecasis Valley (Quispamsis, N.-B.) | jeannot.cyr@nbed.nb.ca



Presque à chaque jour, à chaque heure, à chaque minute, une question me trotte dans la tête : l'activité que mes élèves ont faite aujourd'hui était-elle innovante et engageante?

Comment le savoir? L'activité proposée a-t-elle touché aux divers aspects de la communication orale, de la compréhension orale, de la production orale et de l'écriture? Ah oui! Vous l'aurez deviné : même si je suis enseignant d'une matière, j'œuvre dans un programme d'immersion, d'où l'importance selon moi de transférer dans leurs cours de matières ce que nos élèves apprennent dans leurs cours de langue.

Mais comment fait-on cela dans des classes de sciences sociales? Au fil du temps, avec des essais et erreurs, en assistant à des ateliers, j'ai décidé d'être le guide de mes apprenants. J'ai fouillé et refouillé et j'aimerais vous présenter quelques ressources qui m'ont convaincu que j'utilise dans ma salle de classe des innovations pédagogiques engageantes. Je dois vous dire que je n'ai pas réinventé la roue, c'est impossible dans le monde de l'éducation. J'espère qu'après avoir lu cet article, vous serez au moins intéressé.e à essayer l'une de mes suggestions. Ce serait un bon point de départ pour l'innovation, et j'espère qu'on pourra s'en reparler.

On doit aborder plein de sujets quand on enseigne les sciences sociales? Oui, oui. Et communiquer plein d'informations, aussi? Oui, oui.

Je me suis demandé comment je pouvais rendre mes résultats d'apprentissages engageants pour les apprenants à l'aide de différentes sources proposant du contenu susceptible d'en faire plus ou moins des détectives qui veulent s'engager. En bref, comment amener nos apprenants à être de bons détectives dans les classes de sciences humaines? Pour remplir cette attente, je suggère que vous utilisiez les six concepts de la pensée historique. Pour bien assurer que les élèves les maîtrisent, procédez étape par étape. Peut-être que, pendant les premières semaines de classe, vous voudriez travailler un seul concept avant d'en ajouter un

autre dans les semaines à venir, et ainsi de suite. Pour en apprendre davantage sur les concepts de la pensée historique, mon coup de cœur est le livre *Enseigner la pensée historique*, que l'on peut retrouver sur le site Web du Critical Thinking Consortium (<https://tc2.ca/fr/accueil/>).

Voilà un de mes défis primordiaux : amener mes élèves à penser comme un historien, en plus de prendre part à l'histoire.



On sait que nos apprenants ont tous accès à des centaines et des centaines de ressources en ligne, mais il faut quand même les guider dans ce monde virtuel. Mais vous allez me demander : « Comment tu t'assures que tes élèves ont la bonne information, qu'elle est juste et fiable? » Alors voici ce que je suggère. Le site Web *alloprof* (<https://www.alloprof.qc.ca/>) propose un éventail de documents, de vidéos, de petits jeux-questionnaires sur nombre de sujets du domaine des sciences sociales. De plus, il est possible maintenant de cliquer sur la petite icône du haut-parleur afin que vos élèves puissent écouter au lieu de lire.

Pour vérifier si les informations sont fiables, je vous propose une autre activité créée par Élections Canada (<https://electionsetdemocratie.ca/democratie-et-competences-numeriques>) en collaboration avec Habilo Médias (<https://habilomedias.ca/>).



Mais, qu'arrive-t-il aux élèves qui n'écrivent pas de notes avant le cours? Il y a certainement des élèves qui ne font pas la lecture, et je ne peux pas contrôler ce que font mes élèves lorsqu'ils sortent de ma classe. Je ne sèmerai sûrement pas la controverse si je dis que pour s'améliorer, il faut pratiquer. J'offre donc à mes élèves plusieurs points de contact avec la matière, tels que : les notes à rédiger, la pratique en classe et des problèmes à faire à la maison. La pratique en classe aux tableaux est de loin la plus efficace pour l'apprentissage. Auparavant, ceux qui ne travaillaient pas dans ma classe ne travaillaient pas beaucoup plus à la maison. Maintenant, ceux qui ne font pas de travail à la maison ont au moins une expérience d'apprentissage riche lorsqu'ils sont à l'école.

Je suis un enseignant qui ne craint pas le changement et qui croit à l'évolution de l'enseignement par l'essai de différentes stratégies. J'enseigne depuis 15 ans et jamais je n'ai remarqué un tel succès dans l'engagement de mes élèves qu'avec l'utilisation des tableaux blancs. L'échange d'idées et l'apprentissage collectif m'apparaissent une façon plus naturelle d'apprendre. Même si la technologie offre beaucoup d'avantages dans certains aspects de notre vie, en salle de classe, rien ne peut remplacer un marqueur et un tableau blanc, ce tableau effaçable à sec. Un SMART Board dans ma classe? Non merci.

Références

LILJEDAHN, Peter (2016). « Building Thinking Classrooms: Conditions for Problem-Solving », dans Patricio FELMER, Erkki PEHKONEN et Jeremy KILPATRICK (dir). *Posing and Solving Mathematical Problems*, p. 361-386, [En ligne] – chapitre d'un ouvrage de la coll. Research in Mathematics Education, [https://www.researchgate.net/publication/275953429_Building_Thinking_Classrooms_Conditions_for_Problem_Solving].

PDF disponible dans : <https://peterliljedahl.com/wp-content/uploads/Building-Thinking-Classrooms-Feb-14-20151.pdf>

Dans cette activité, les élèves évalueront l'information en ligne pour prendre de bonnes décisions en apprenant les cinq stratégies numériques pour distinguer les informations vraies des fausses. Aussi, le programme <https://ctrl-f.ca/fr/> propose une panoplie d'activités dans le même domaine. Ah oui! Des activités créées en vue de la communication orale et du travail collaboratif.



Une autre ressource que j'aime utiliser avec mes élèves relève également d'Élections Canada. Elle porte sur les différentes mesures que les citoyens ont prises dans le passé et aujourd'hui pour susciter des changements. Par exemple, on peut s'intéresser au droit de vote des femmes et à la reconnaissance des droits des peuples autochtones dans la Constitution canadienne. Ensuite on prend conscience que pour arriver à de réels changements, l'action d'un seul individu ne suffit pas; il faut l'apport de toute une communauté, en plus de l'action politique. Après de telles constatations, des élèves pourraient songer à quelque changement qu'ils aimeraient promouvoir à leur école, dans leur communauté. Les élèves doivent identifier ce changement, déterminer le but auquel ce changement devrait mener et les actions citoyennes qu'ils sont prêts à entreprendre pour atteindre ce but. Ce projet pourrait les occuper tout au long d'un semestre. Il faut beaucoup de planification. Vous pourriez commander du matériel tout à fait gratuit en cliquant sur le lien suivant : <https://electionsetdemocratie.ca/action-citoyenne-dhier-aujourd'hui-0>. Je vous recommande, pour vos élèves qui ont plus de défis à relever du côté de la lecture, de commander la version simplifiée; et pour vos élèves qui sont tout simplement en quête de défis, vous pourriez commander la version dont les élèves francophones disposent. Je vous invite à découvrir les autres ressources d'Élections Canada sur la plateforme suivante : <https://electionsetdemocratie.ca/ressources>.

Si vous avez la possibilité d'avoir accès à la ressource *Le Monde en Marche*, c'est excellent pour explorer les sujets d'actualité. Si votre école n'a pas l'abonnement, vous pouvez quand même avoir certains exemplaires gratuits en cliquant sur : <https://www.lesplan.com/fr/telecharger-gratuitement>. Je trouve les articles très bien faits, puisqu'on y puise des activités à faire avant, pendant et après la lecture; on y convie les élèves à émettre des hypothèses, à faire des prédictions ou même à débattre gentiment entre eux. Des articles multiplient les suggestions pour bien les exploiter; on en récolte des heures de plaisir en classe, car l'innovation pédagogique, c'est aussi le plaisir de prendre des risques à oser des choses différentes.

Une autre ressource que j'ai découverte tout récemment pour exploiter les enjeux planétaires émane de Radio-Canada : *MAJ : l'actualité pour les jeunes* (<https://ici.radio-canada.ca/jeunesse/MAJ>). En vous abonnant à leur infolettre, vous allez recevoir une fois par semaine un guide pédagogique pour exploiter leurs articles ou leurs vidéos.

On sait qu'il faut de plus en plus accorder une place à la vérité et à la réconciliation au moyen des cours de sciences humaines. Comme ressource de départ, je suggère *Bâtir des ponts*. Cette publication vise à favoriser une meilleure compréhension de l'actualité, dont ce qui affecte les peuples autochtones et tous les Canadiens. Vous allez retrouver des activités à faire avant, pendant et après la lecture, en conformité avec l'objectif de bien équilibrer l'oral, la lecture et l'écriture propres à un programme d'immersion. Pour en apprendre davantage à propos de cette ressource, visitez le site Web suivant : <https://www.lesplan.com/fr/publications/b%C3%A2tir-des-ponts>.

Vous pouvez aussi visiter le site du gouvernement du Canada à propos de la Journée nationale de la vérité et de la réconciliation : <https://www.canada.ca/fr/patrimoine-canadien/campagnes/journee-nationale-verite-reconciliation.html>. Les sites des agences gouvernementales sont sécurisés et fiables du point de vue des informations qu'on y retrouve.

Aussi au Nouveau-Brunswick, dans les programmes de sciences humaines, je dois faire une place pour les objectifs de développement durable. Pour en apprendre plus sur la question, je recommande fortement ce site Web des Nations Unies : <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>.



Chacun des objectifs est expliqué dans un langage simplifié qui aide les élèves à mieux saisir leur importance. Vous pouvez aussi utiliser la ressource qui explique comment le Canada aide à contribuer à un monde meilleur tout en respectant les objectifs de développement durable des Nations Unies : <https://www.canada.ca/fr/emploi-developpement-social/programmes/programme-2030.html>.

Vous pourriez demander à vos élèves de choisir un objectif de développement durable. Qu'ils vous expliquent pourquoi cet objectif est important à leurs yeux. Les inciter à s'informer si les actions du gouvernement canadien vont donner des résultats, les encourager à proposer au gouvernement des solutions et à proposer aux citoyens canadiens des défis. Par exemple, si un élève choisit l'objectif n° 13, « Mesures relatives à la lutte contre les changements climatiques », le défi pour les élèves de la classe, leurs parents, leurs amis, pourrait être de consacrer une semaine à poser un geste pour l'environnement dont ils n'ont pas l'habitude, sans oublier de photographier leurs actions. Ou l'élève qui choisit l'objectif « Vie aquatique » pourrait décider de ne pas consommer pendant une semaine des biens transportés par bateau. Le but serait d'encourager l'achat local.

Je recommande aussi aux enseignants de consulter la source <https://www.mcic.ca/educators-and-youth/lesson-plans-and-resources#documents-7>, qui contient quantité de plans de leçons à propos des objectifs de développement durable. Et même en français!

Évidemment, je pourrais continuer de vous recommander des listes de sites Web à n'en plus finir, que j'utilise pour l'innovation pédagogique en salle de cours, mais apprenez tout d'abord à bien connaître vos élèves, et allez discuter avec vos collègues de vos nouvelles idées. Une personne de votre entourage saura vous écouter et vous conseiller. Surtout, si vous voulez changer votre façon de gérer vos activités pour qu'elles soient plus innovantes, ne le faites pas tout seul, car tellement d'organismes sont au service des enseignants. C'est dans cet esprit de collaboration que j'ai suggéré quelques ressources à exploiter dans cet article.

À vous de jouer maintenant!

Bibliographie

DENOS, Mike, Roland CASE et Stéphane LÉVESQUE (2013). *Enseigner la pensée historique* [Pour la 6^e année et plus]. Auteur et traducteur de l'anglais : Stéphane Lévesque. Vancouver, The Critical Thinking Consortium (TC2) / Vancouver Foundation, 132 p. Coll. Outils d'enquête d'analyse critique. Décrit sur https://tc2.ca/uploads/PDFs/THT_French.pdf. Disponible sur : <https://tc2.ca/shop/enseigner-pensee-historique-p-958>.

La compétence interculturelle en action par la pédagogie ARI: leçons tirées d’une expérience de développement professionnel unique



Muriel Péguret | Professeure associée, Département d’études françaises et Faculté d’éducation, Collège universitaire Glendon à l’Université York | mpeguret@glendon.yorku.ca

Eric Keunne | Enseignant de FLS au secondaire, doctorant en études francophones à l’Université York | Conseiller pédagogique, Halton District School Board | keunne81@yorku.ca

Équipe de coordination CANADA

Muriel Péguret et Eric Keunne



Équipe de coordination CAMEROUN

Alphonse Ta’nkhu Yamo et Solange Ngah



1. Qu’est-ce que la pédagogie ARI (apprentissage en réseau international)?

Leung, Ang et Tan (2014) ont défini la compétence interculturelle comme « la capacité d’un individu à fonctionner efficacement parmi les cultures ». Cette compétence essentielle dans notre monde global s’exprime de trois façons : des traits, des attitudes et des capacités interculturelles. Les « traits interculturels » réfèrent à des caractéristiques telles que l’ouverture

d’esprit, la flexibilité et la patience. Les « attitudes interculturelles » signifient une perception positive ou négative des autres cultures. Les « capacités interculturelles » renvoient quant à elles à l’application des connaissances culturelles pour interagir efficacement avec des personnes d’origines différentes. Bartel-Radic (2016) ajoute que la compétence interculturelle est très difficile à évaluer, étant donné qu’elle est un concept complexe et multidimensionnel.

Le chercheur A.B. de Castro et ses coll. (2019) présentent l’« apprentissage en réseau international » ou ARI – en anglais, *Globally Networked Learning* (GNL) encore connu sous la désignation de *Collaborative Online International Learning* (COIL) – comme un nouveau genre de pédagogie qui peut permettre l’apprentissage interculturel, en utilisant la technologie pour combiner des classes universitaires de différents pays sans devoir se déplacer. Dans cette pédagogie, on permet aux étudiants de travailler ensemble, virtuellement, pour aborder des questions d’importance mondiale et voir émerger des perspectives diverses.

Cela conduit à une prise de conscience interculturelle et à une appréciation des différences culturelles plutôt qu’à un ethnocentrisme.

L’apprentissage ARI est centré sur l’échange de vues sur des sujets, la résolution de problèmes ou la réalisation de projets communs en petits groupes, afin de préparer les étudiants à réussir dans notre monde multiculturel.

Pour Bégin-Caouette, Khoo et Afridi (2015), les principaux défis d’une expérience ARI sont la synchronisation, la technologie et les déséquilibres de pouvoir entre les universités. Ainsi, la préparation pédagogique et la communication continue sont essentielles pour surmonter tous les défis qui accompagnent cette approche flexible et innovante de l’apprentissage.

2. Une expérience de développement professionnel inoubliable

La série d’ateliers sur le développement professionnel des enseignants de français langue seconde (FLS) au Canada et au Cameroun est une initiative portée par le projet *Camerise* du Collège Glendon de l’Université York de Toronto en Ontario. Il s’agit d’un centre de d’activités (*hub*) et d’une communauté de pratique autour de l’enseignement et de l’apprentissage du FLS en développement grâce à des fonds du ministère de l’Éducation de l’Ontario et de Patrimoine canadien. Le projet *Camerise* se nourrit des principes de collaboration et d’éducation ouverte.

2.1. Contexte

En juin 2021, quelques enseignants de français du Cameroun prennent part aux IDEAthons virtuels (ateliers de résolution de problèmes) organisés par le projet

Camerise visant à financer des initiatives encourageant la collaboration et l’éducation ouverte en FLS. Ils retiennent l’attention des partenaires canadiens grâce à leur projet s’intéressant au développement de la compétence interculturelle. Le Cameroun et le Canada ont tous deux cette spécificité bilingue qui rapproche les deux pays et qui laisse présager des opportunités d’enrichissement mutuel. En mars 2022, la professeure Muriel Péguret (co-meneuse du projet *Camerise*) et son assistant à la recherche Eric Keunne (candidat au doctorat à l’Université York) entrent en contact avec l’équipe locale camerounaise pour lui confier la gestion de ce projet du côté camerounais.

Ainsi est née l’idée d’une série de cinq ateliers virtuels connectant des enseignants des deux côtés de l’océan pour discuter de leurs pratiques pédagogiques et environnements éducatifs : « la compétence interculturelle en action ».

Cette série de cinq ateliers de développement professionnel a réuni pendant cinq semaines, précisément cinq samedis de 14 h à 17 h (heures du Cameroun) et 9 h à 12 h (heures de Toronto) une quarantaine d’enseignants camerounais et une vingtaine d’enseignants ontariens. Ces ateliers servaient un objectif général : mutualiser les expériences pédagogiques en vue du développement de sa propre compétence interculturelle.

2.2. Série d’ateliers

Partant de cet objectif majeur, le thème du système éducatif a été décliné en cinq sous-thèmes décrits ci-après.

Atelier n° 1

Une présentation a permis de mettre en relief les notions d’éducation ouverte, de pédagogie ARI et de compétences interculturelles. À l’entame de ces ateliers, le professeur Innocent Mbouya Fassé, maître de conférences à l’Université de Douala au Cameroun, a entretenu les participants de « pédagogie ouverte et compétences interculturelles ». Il a précisé que la mondialisation impliquant la notion de citoyen du monde avec le dialogue culturel comme facteur de rencontres et d’échanges, il y a un besoin de médiation culturelle dans le domaine de l’éducation et surtout une nécessité de rupture de la fracture ou des inégalités sociales.

Il faut créer ensemble des ressources éducatives libres et les rendre disponibles pour permettre à toutes les couches sociales d'être au même niveau.

Ce travail exigeant la prise en considération de toutes les cultures et sensibilités plurielles, il s'avère nécessaire d'après lui de développer cette compétence pour faciliter l'intégration de tous, et ceci peut se faire au moyen du français langue seconde, langue de partage et d'intégration. Par la suite, Eric Keunne a présenté aux participants la pédagogie ARI. Comme premier travail de cocréation, cet atelier a par ailleurs été marqué par une activité brise-glace au cours de laquelle les participants, par petits groupes, étaient appelés à rédiger un poème d'au maximum quatre vers et quatre strophes débutant ainsi : « Quand je pense à la compétence interculturelle... ». Après cette activité amusante et inspirante qui a donné lieu à de magnifiques poèmes, les participants ont pu se rencontrer et commencer à se connaître virtuellement.

Atelier n° 2

Cet atelier était structuré autour du thème « Méthodes d'enseignement/apprentissage du FLS au Cameroun et en Ontario ». On y a discuté notamment des similitudes et des différences entre l'approche par compétence (utilisée au Cameroun) et l'approche actionnelle (employée au Canada) ainsi que de la place des langues (nationales, d'héritage, officielles) dans les programmes scolaires. Une autre exploration intéressante a porté sur les diverses façons d'obtenir des ressources pour la salle de classe, le Cameroun faisant usage de manuels homologués par les ministères, et les enseignants de l'Ontario se servant beaucoup des ressources trouvées sur Internet mises à disposition par la communauté (Instagram, groupes Facebook, Pinterest, Teachers Pay Teachers, blogues d'enseignants, etc.).

Atelier n° 3

Cet atelier s'est tenu le samedi 4 mars 2023 autour du thème : « Pratiques de classe au Cameroun et en Ontario-Canada ». Les participants ont pu comparer la durée des leçons, l'effectif par classe, l'environnement physique et la technologie dans les écoles, les relations entre enseignants et apprenants ou avec l'administration et les techniques de gestion de la salle de classe. Les participants canadiens ont pu se rendre compte de la grande diversité de moyens distinguant les écoles

privées (très peu nombreuses) des établissements publics au Cameroun, des larges effectifs de salle de classe (entre 60 et 80 élèves) et de l'inventivité des collègues au-delà de l'océan pour contourner le manque de connexion Internet dans les salles de cours et communiquer tout de même avec leurs classes et leur famille (en particulier, l'utilisation de l'application mobile WhatsApp pour rappeler les devoirs à faire).

Atelier n° 4

Le 4^e atelier, le 11 mars 2023, portait sur le « Suivi, soutien pédagogique et évaluation (aspects administratif et pédagogique) des performances des enseignants au Cameroun et en Ontario ». La problématique de performance et rendement des enseignants a fourni l'occasion de suivre des exposés portant sur le code déontologique de la profession enseignante des deux côtés de l'océan.

Atelier n° 5

Le samedi 18 mars 2023, se tenait le dernier atelier de développement professionnel, ayant pour thème « Le cadre d'enseignement en contexte ». On y a mis en évidence la problématique des lieux d'enseignement/apprentissage en contexte camerounais et ontarien. Quelques exposés ont retenu l'attention des participants, notamment celui sur la sécurité de l'enseignant au travail.

Enfin, on a dû faire le bilan de cette série de cinq ateliers. Il en est ressorti que les enseignants participants ont pu s'ouvrir aux autres pour partager leurs expériences pédagogiques, cocréer des ressources par un travail collaboratif en présentiel comme à distance, et se réinventer pour améliorer leurs pratiques en classe.

2.3. Travail collaboratif durant les ateliers et produits finaux

Un travail de cocréation de ressources pour la salle de classe entre Camerounais et Ontariens devait se dérouler à chaque atelier. Malheureusement, des difficultés technologiques multiples ont vraiment perturbé le travail en petits groupes. En raison de ces défis, les animateurs ont décidé que les participants allaient former des groupes entre Camerounais et entre Canadiens afin de créer des ressources éducatives libres (RÉL) utilisables dans les salles de classe à destination de l'autre côté de l'océan. Chaque groupe devait donc réfléchir à la création

d'une ressource unique et originale présentant son quotidien, son pays et sa culture dans ses propres mots à destination d'élèves appartenant à une autre culture. Un exercice difficile! Étant donné que la ressource créée serait sous licence CC, les participants ont accepté que celle-ci puisse ensuite « vivre en autonomie », en quelque sorte. En d'autres termes, une fois partagée, celle-ci serait téléchargeable, modifiable au besoin et re-partageable.

Chaque groupe a travaillé sur un format PPT (PowerPoint®) ou Google Slides. Les thématiques que les Canadiens ont choisies sont :

- Les saisons au Canada
- Le Festival canadien des tulipes
- Aller à la découverte de quelques sites touristiques en Ontario
- Ma vie
- Des faits intéressants à propos de l'Ontario

Les thématiques que les Camerounais ont choisies sont :

- Arts et cultures au Cameroun : journées portes ouvertes
- Les aires culturelles et les tenues traditionnelles au Cameroun
- Les habitudes alimentaires selon les aires culturelles au Cameroun
- Les fêtes traditionnelles au Cameroun : le mariage coutumier
- L'école au Cameroun
- L'habitat au Cameroun
- Les moyens de transport utilisés par les élèves au Cameroun

L'équipe pédagogique de *Camerise* s'affaire à revoir toutes ces ressources éducatives libres. Elle les rendra disponibles sur son *hub*, ou centre de ressources éducatives ouvertes ou en libre accès pour le FLS au Canada, « *Camerise* » (<https://camerisefsl.ca>), durant le printemps 2023.

3. Les leçons apprises

Les leçons mentionnées ci-après découlent de la réflexion des auteurs de cet article après la série de cinq ateliers.

3.1. L'interculturel se trouve dans les non-dits

Il est devenu clair très rapidement pour les animateurs de ces ateliers que l'expérience de collaboration pour mettre sur pied ces ateliers était elle-même de type ARI. Malgré nos croyances en la bonne connaissance des deux contextes culturels en question et notre foi naïve en notre propre compétence interculturelle, nous nous sommes rendu compte que nous n'étions pas si bien équipés que cela pour une collaboration fluide.

En fait, c'est dans les non-dits que se sont cachées, très souvent, des interprétations différentes de part et d'autre de l'océan. Et les non-dits sont bien plus fréquents qu'on ne le pense!

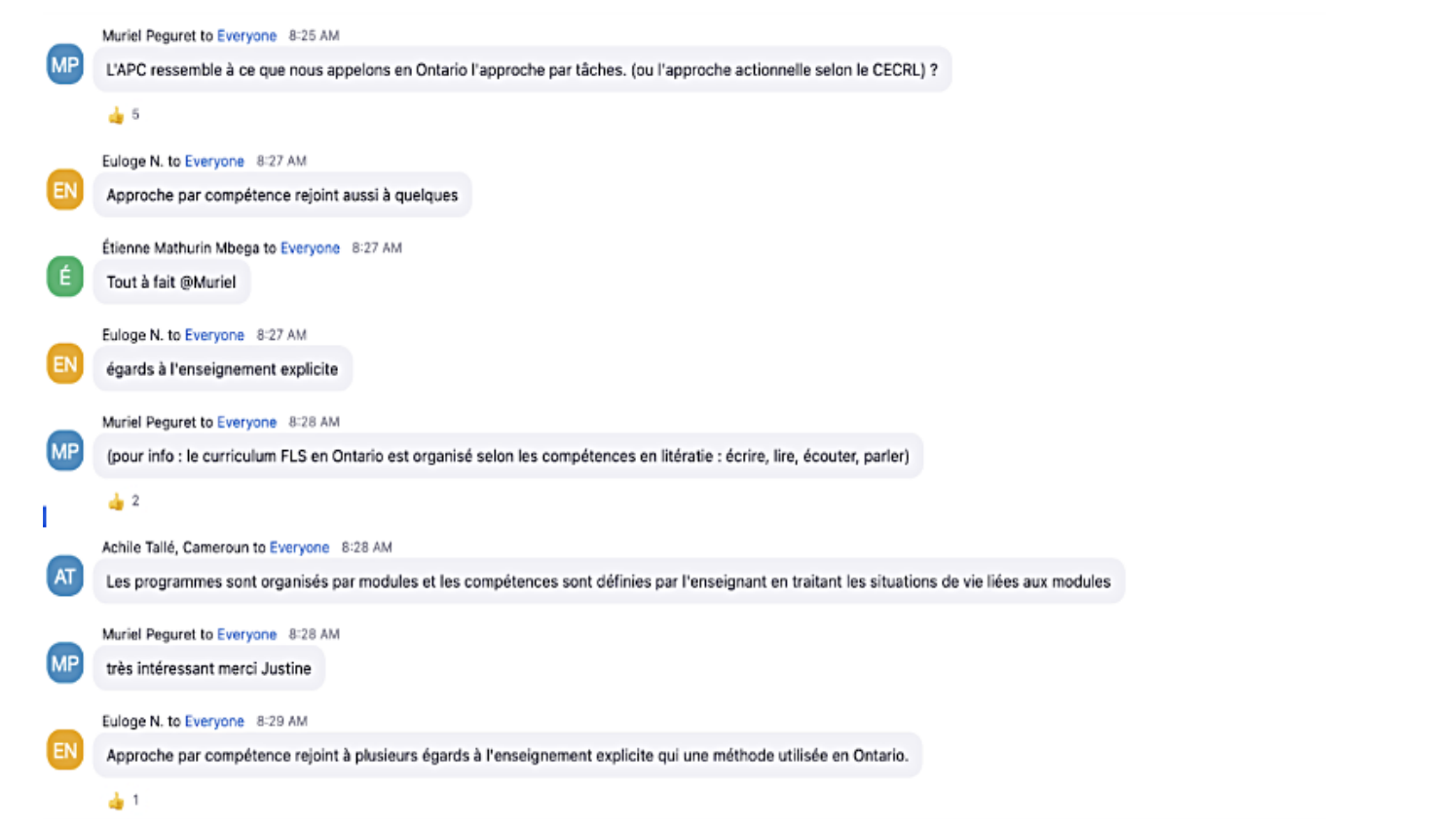
Par exemple, nous avons commis l'erreur de présumer de la durée « normale » d'une présentation (or les Camerounais tendaient à parler plus longtemps que les Canadiens), mais aussi du format (or les Camerounais tendaient à partager un document Word avec le texte de présentation et les Canadiens un PPT en peu de mots). Les Canadiens ont aussi présumé à tort que les outils de connexion virtuelle et de collaboration Zoom et Google étaient aussi bien connus et préférés des deux côtés de l'océan. Pas du tout : les participants camerounais étaient bien plus à l'aise avec WhatsApp Messenger et ils ont d'ailleurs créé un groupe usant de cette application pour mieux suivre le déroulement des ateliers de leur côté. En bref, notre aventure de collaboration interculturelle avec l'extraordinaire équipe d'organisation du Cameroun (ici pour monter une série d'ateliers ARI sur la collaboration interculturelle) s'est révélée une expérience extrêmement riche pour le développement de notre propre compétence interculturelle. Ceci souligne encore le mérite des approches ARI!

3.2. La médiation : une compétence qu’on gagne à connaître

La gestion d’une telle série d’ateliers étalée sur cinq semaines demande une vraie flexibilité de la part des animateurs, car les interactions observées à l’écrit comme à l’oral ont très souvent nécessité des clarifications afin de limiter les malentendus. La médiation selon le Cadre européen commun de référence (Conseil de l’Europe, 2018) joue un rôle important dans les activités langagières, notamment en ce qui concerne la production et la réception du message, mais particulièrement aussi dans le cadre de l’interaction (orale ou écrite).

Dans l’exemple qui suit, l’une des participantes ontariennes pose une question en rapport avec l’exposé sur l’approche par compétences. Elle essaie de comprendre si celle-ci renverrait à ce qui est connu en Ontario sous l’appellation d’approche par tâche ou approche actionnelle telle que décrite dans le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). À sa suite, des participants au Cameroun et ici en Ontario apportent leurs contributions à la réflexion afin de clarifier la compréhension. Cet exemple illustre parfaitement l’élément de la médiation linguistique sous forme d’explication, de reformulation.

Capture d’écran d’un extrait de clavardage autour de l’approche par compétences lors de la séance du 25 février 2023 sur la plateforme de communication de Zoom



3.3. Les problèmes éprouvés et les solutions trouvées

Tout au long de ces cinq semaines d’échanges et de travail collaboratif, nous avons dû faire face à une pléthore de défis et nous avons pu arriver à la même conclusion que Bégin-Caouette, Khoo et Afridi (2015), pour qui les principaux défis d’une expérience ARI sont la synchronisation et la technologie. Cette expérience nous a permis de comprendre qu’il est nécessaire d’offrir en amont une préparation pédagogique sur l’utilisation du logiciel de connexion Zoom, aussi essentielle que la

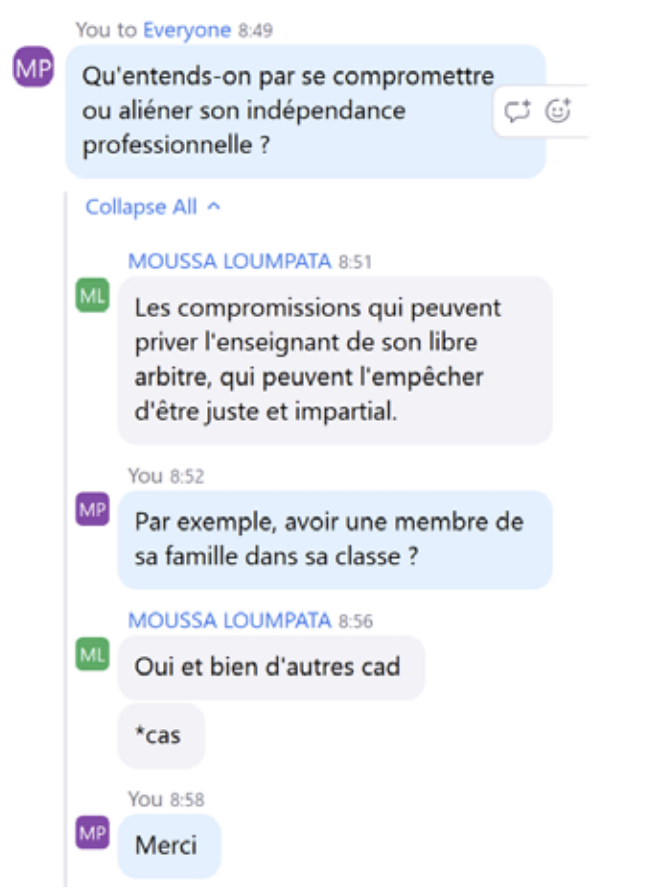
communication continue pour surmonter tous les défis qui accompagnent cette approche flexible et innovante de l’apprentissage. Un autre défi nous attendait : nos ateliers ayant débuté le 18 février 2023, il existait à ce moment-là un décalage de six heures entre l’Ontario et le Cameroun. L’éveil de nos enseignants de l’Ontario chaque samedi à 8 h en plein hiver pour prendre part aux ateliers n’était pas facile. Nous avons aussi dû faire face à un changement de fuseau horaire à la toute dernière semaine, ce qui a causé pas mal de confusion.

En plus des défis d’horaire, il fallait composer avec l’aspect purement logistique de ce projet d’échanges. Malgré toutes les garanties obtenues en amont de ces cinq ateliers, nous avons enregistré très peu de participation du côté de l’Ontario, ce qui a rendu la tâche de coordination un peu difficile pour les organisateurs, qui ont dû se réinventer à plusieurs reprises pour s’assurer que le travail collaboratif entre Ontariens et Camerounais serait effectif et pertinent.

3.4. Nos réussites

Cette série d’ateliers a permis aux enseignants d’ouvrir une fenêtre sur la culture de l’un et de l’autre. Le français était la seule langue utilisée, ce qui a profité à tout le monde. Nous avons perdu quelques participants entre le premier et le deuxième atelier, mais l’enthousiasme à chaque séance suivante était réel pour les participants qui ont persévéré. Des réflexions à l’oral ou des conversations par clavardage étaient très stimulantes, des échanges par courriel suivaient parfois les ateliers et des relations se nouaient, pouvant mener à des collaborations éventuelles. Nous pensons que ces résultats positifs sont autant de traces de la compétence interculturelle en action!

Capture d’écran d’un extrait de clavardage autour du code déontologique de la profession enseignante lors de la séance du 11 mars 2023 sur Zoom



4. À la prochaine fois!

Nous allons, en prochaine étape, analyser les résultats d’un sondage de rétroaction que nous avons effectué pour nous permettre d’améliorer la prochaine expérience. À l’avenir, nous souhaiterions intégrer cette série d’ateliers à un cycle de développement professionnel organisé à l’intérieur d’un conseil scolaire. Si vous êtes responsable du soutien des enseignants de FLS dans votre conseil scolaire et que vous êtes intéressé.e, écrivez-nous à learn@camerisefsl.ca.

Pour en savoir plus sur le projet *Camerise*, visitez [notre hub en développement](https://www.instagram.com/camerisefsl/) et [inscrivez-vous à notre bulletin!](https://www.facebook.com/CameriseFSL) Vous pouvez aussi nous suivre sur Instagram, Facebook et Twitter.

<https://www.instagram.com/camerisefsl/>
<https://www.facebook.com/CameriseFSL>
<https://twitter.com/camerisefslhub>

Remerciements

Un immense merci à toute l’équipe de coordination au Cameroun d’avoir permis la réalisation de ce projet pionnier! Beaucoup d’obstacles ont été abattus grâce à leur travail acharné. Il s’agit d’Alphonse Tan’khu Yamo (meneur), de Solange Ngah (co-meneuse), de Martial Mognol à Ebong, de Lionelle Claude Soua de Ngbwa et de Daniel Njikam Mbala.

Bibliographie

BARTEL-RADIC, Anne (2016). « L'évaluation des compétences interculturelles », *Les Politiques Sociales*, 2(3-4), p. 88-100, [En ligne], [\[https://doi.org/10.3917/lps.163.0088\]](https://doi.org/10.3917/lps.163.0088).

BÉGIN-CAOQUETTE, Olivier, Yishin KHOO et Momina AFRIDI (2015). « The Processes of Designing and Implementing Globally Networked Learning Environments and their Implications on College Instructors' Professional Learning: The Case of Québec CÉGEPs », *Comparative and International Education / Éducation comparée et internationale*, 43(3), janvier, [En ligne], [\[https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9260\]](https://doi.org/10.5206/cie-eci.v43i3.9260).

CONSEIL DE L'EUROPE (2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, [En ligne], Strasbourg, Division des politiques linguistiques, 192 p. [https://rm.coe.int/16802fc3a8]. CECRL. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs. Traduit de l'anglais par Gilles BRETON et Christine TAGLIANTE, 254 p. [En ligne], Programme des Politiques linguistiques, Division des Politiques éducatives, Service de l'Éducation, [https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5].

DE CASTRO, A.B., et coll. (2019). « Collaborative Online International Learning to Prepare Students for Multicultural Work Environments », *Nurse Educator*, 44(4), juillet-août, p. E1-E5, [En ligne], [\[https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000609\]](https://doi.org/10.1097/nne.0000000000000609).

LEUNG, Kwok, Soon ANG et Mei Ling TAN (2014). « Intercultural Competence », *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, vol. 1, p. 489-519, mars, [En ligne], [\[https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229\]](https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229).

Réflexions interculturelles en classe de français langue seconde



Valérie Amireault | Professeure, Université du Québec à Montréal | amireault.valerie@uqam.ca

Marc-Albert Paquette | Conseiller pédagogique, Commission scolaire Lester-B.-Pearson | mapaquette@lbpearson.ca

Sophie Lampron-de Souza | Étudiante, Université de Montréal | sophie.lampron-de.souza@umontreal.ca

Les liens étroits entre langue et culture en enseignement des langues, fréquemment mis de l'avant au cours des dernières décennies, ont permis d'éclairer la nécessité d'intégrer la culture dans les cours de langue et de favoriser, chez les élèves, le développement d'une compétence interculturelle, définie comme « la capacité à être acteur de sa propre culture en interaction avec d'autres » (Lázár, 2007, p. 9). L'enseignement/apprentissage des langues se révèle donc un espace privilégié pour intégrer la dimension interculturelle (Lussier, 2009); le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) pour le français langue seconde (FLS) de base au 2^e cycle du secondaire précise d'ailleurs que « la classe de langue constitue un lieu particulièrement propice à la prise de conscience par l'élève de la culture de la langue cible, mais également de sa propre culture. Il s'agit non seulement de lui permettre de se sensibiliser et de s'ouvrir au monde francophone, mais aussi à d'autres cultures » (p. 39).

La classe de FLS étant un point de contact privilégié pour traiter de ces enjeux, une équipe de la Commission scolaire Lester-B.-Pearson composée d'enseignantes de FLS au secondaire en contexte de FLS de base et d'immersion française, de personnel de bibliothèque, de conseillers pédagogiques et d'une experte universitaire a cherché à voir, dans le cadre d'un projet de développement professionnel, comment amener les élèves de FLS du secteur anglophone à sentir qu'ils font partie intégrante de la culture francophone au Québec.

Au début de ce projet de développement professionnel, l'équipe a été particulièrement interpellée par les travaux de la Commission de l'éducation en langue anglaise (CELA) qui, en 2016, a produit un mémoire soulevant la tendance liée au nombre de jeunes allophones bilingues quittant le Québec et proposant des recommandations visant à favoriser la capacité de fonctionner en anglais et en français. Ce mémoire citait entre autres une étude d'Allard et Landry (2014) montrant que 26 % des élèves de 5^e année secondaire des écoles anglophones voulaient éventuellement quitter le Québec, puisqu'ils ne pensaient pas pouvoir y trouver un emploi. Le mémoire suggère notamment que les jeunes auraient souvent l'impression de ne pas avoir les compétences suffisantes en français. De plus, il apparaît que l'utilisation du français des élèves du secteur scolaire anglophone est souvent limitée aux contextes de nécessité (ex. : accès à des services, des magasins) (Gérin-Lajoie, 2010), ou encore à la participation à des activités de loisirs (Gérin-Lajoie, 2014). Dans les écoles anglophones, c'est aussi l'anglais qui est principalement utilisé, et ce même dans les cours de français (Gérin-Lajoie, 2010). De plus, les médias consultés (télévision, cinéma, musique, Internet) sont majoritairement en anglais (Gérin-Lajoie, 2014; Landry et Allard, 2016). Par ailleurs, des travaux rapportent notamment une faible identification de ces jeunes aux francophones québécois (Landry et Allard, 2016) ainsi que l'impression d'une frontière entre les communautés anglophones et francophones (Groff, Pilote et Vieux-Fort, 2016; Magnan, 2012; Vieux-Fort, 2009). Ces résultats laissent croire que pour les jeunes anglophones, l'interculturalité représente bien souvent un défi.



En lien avec ces différents éléments et par rapport à leur réalité en milieu scolaire, les membres de l'équipe ont ainsi souligné, au-delà du développement des compétences linguistiques, la nécessité de développer, chez les élèves, une compétence interculturelle : quel espace, en classe de FLS et dans les bibliothèques scolaires des établissements d'enseignement secondaire anglophones, pourrait favoriser le développement de cette compétence?

Pour les participantes, les intentions générales du projet de développement professionnel étaient les suivantes : 1) avoir une meilleure compréhension de la compétence interculturelle; 2) développer ses compétences professionnelles en lien avec l'enseignement de la compétence interculturelle; 3) co-construire une banque d'outils, qui seraient disponibles pour l'ensemble des enseignants de FLS et du personnel en bibliothèque, sur la compétence interculturelle. Afin d'arriver à créer une ressource qui soit pérenne dans le milieu scolaire anglophone, l'équipe s'est associée à LEARN (RREA).

L'équipe souhaitait ainsi repenser l'enseignement/apprentissage du FLS au niveau secondaire en mettant l'accent sur la dimension interculturelle afin, éventuellement, de permettre aux élèves de FLS du secteur anglophone d'avoir une meilleure compréhension de la culture de la langue cible et de leur propre culture et de favoriser l'appréciation de la diversité. Il s'agissait d'une piste de solution pouvant ultimement contribuer à faciliter, selon l'équipe, l'intégration d'apprenants du FLS dans la communauté québécoise francophone, notamment en milieu de travail, pour faire écho aux travaux de la CELA.

L'équipe a rapidement compris qu'afin de pouvoir accompagner les élèves de FLS en milieu scolaire anglophone dans le développement de leur compétence interculturelle, il était d'abord nécessaire de mieux les connaître en ce qui a trait à leurs réflexions identitaires, à leurs perceptions du français et de la culture francophone, et relativement à leurs contextes d'utilisation du français. Nous avons donc mené, dans le cadre du projet de développement professionnel, une recherche afin d'obtenir des données qui allaient orienter la suite de notre travail.

Dans cet article, nous ferons d’abord un survol théorique de la compétence interculturelle en classe de langue seconde. Nous exposerons ensuite l’approche méthodologique qu’on a privilégiée afin de recueillir des données auprès d’élèves de FLS, puis nous présenterons les faits saillants des résultats obtenus. Finalement, nous proposerons des pistes pédagogiques et des ressources pour favoriser le développement de la compétence interculturelle en classe de FLS.

La compétence interculturelle en classe de langue seconde : quelques éléments théoriques

La prise en compte de la dimension interculturelle en classe de langue seconde (L2) est primordiale afin que les apprenants soient en mesure d’interagir dans la langue cible, dans différents contextes culturels. Plus précisément, la compétence interculturelle permet ainsi :

- « de comprendre et de respecter des personnes perçues comme ayant des références culturelles différentes;
- de réagir de façon appropriée, efficace et respectueuse dans l’interaction et la communication avec ces personnes;
- d’entretenir des relations positives et constructives avec ces personnes;
- de s’appréhender soi-même et ses propres références culturelles à travers la rencontre avec l’altérité culturelle » (Huber et Reynolds, 2014, p. 81).

Selon Lussier (2009, 2018), le développement d’une compétence interculturelle en enseignement des langues repose sur trois principales composantes : le développement de *savoirs* (connaissances), de *savoir-faire* (comportements permettant de fonctionner efficacement dans la langue cible) et de *savoir-être*, notamment des attitudes et représentations qui relèvent d’une « appropriation critique des autres cultures en fonction d’une meilleure connaissance de soi et de sa propre identité » (Lussier, 2009, p. 149).

Si l’interculture « prend place lorsqu’une personne apprend à reconnaître et à interpréter des cultures et des contextes culturels autres que les siens et à s’y ajuster » (Association canadienne d’éducation de langue française, 2015, p. 7), la classe de FLS constitue, par les liens intrinsèques entre langue et culture, un espace privilégié pour discuter de ces contextes culturels, les exploiter et les entretenir.

La dimension interculturelle est d’ailleurs présente dans les programmes québécois de formation de FLS : le PFEQ (FLS de base, 2^e cycle) indique qu’au terme de ses études secondaires, l’élève « doit être en mesure de comprendre et d’apprécier des éléments de la culture francophone tout en étant conscient de sa propre culture » (p. 1). Le programme met aussi l’accent sur le rôle important de l’enseignant de FLS pour la découverte de la culture francophone.

Afin de connaître la perception des élèves de la communauté montréalaise, nous avons voulu en savoir plus sur les questions suivantes :

- 1) Comment les élèves s’identifient-ils, sur les plans linguistique et culturel?
- 2) Quelles sont leurs perceptions du français et de la culture francophone?
- 3) Dans quels contextes utilisent-ils le français?

Au total, 115 élèves (issus des programmes de base et d’immersion) provenant de trois écoles secondaires anglophones du Grand Montréal ont répondu à un questionnaire en ligne. Les élèves étaient âgés entre 13 et 18 ans, mais surtout âgés de 16 ans (37,4 %) et de 17 ans (26,1 %). La langue maternelle des répondants est majoritairement l’anglais (91 %), suivie du français (5 %) et d’autres langues (4 %), notamment l’italien, l’espagnol et le grec.

Faits saillants des résultats obtenus

1. Identification linguistique et culturelle

D’abord, les résultats montrent que les élèves sondés s’identifient majoritairement comme des Canadiens; au total, 60 participants ont indiqué qu’ils étaient canadiens, et 65 qu’ils étaient canadiens et d’une autre nationalité (italienne ou irlandaise, entre autres, sans mentionner « québécoise »). À noter que les appartenances linguistiques et culturelles des élèves étant susceptibles d’être multiples, les participants pouvaient donc identifier plusieurs réponses pour qualifier leur identification. Également, 42 élèves ont référé à la langue anglaise, en s’identifiant comme anglais ou comme anglophones, pour décrire leur appartenance, et 31 ont indiqué deux nationalités ou plus, sans mentionner la canadienne ou la québécoise. Au total, neuf répondants ont indiqué qu’ils s’identifiaient comme québécois, et huit ont désigné le français pour qualifier leur appartenance.

Quant aux raisons qui justifient ces éléments d’identification linguistique et culturelle, plusieurs ont mis de l’avant leur héritage familial :

- *Parce que ma mère est japonaise et mon père est canadien, alors je pense que je suis moitié japonaise et moitié canadienne¹.*
- *Je me considère italien parce que mes parents/ma famille sont tous italiens.*

Le lien avec le lieu de naissance ou de résidence a aussi été remarqué :

- *Je me considère canadien (sic) parce que je suis née au Canada.*
- *J’étais (sic) née en Québec je vis au Québec, alors je suis québécoise.*

De plus, l’apport de la principale langue d’usage dans l’identification linguistique est manifeste pour plusieurs participants :

- *Je suis un anglophone parce que quand je suis chez moi, je parle toujours l’anglais.*
- *Parce que je suis anglais. Je parle seulement l’anglais à la maison. Je regarde seulement la télévision en anglais et tous mes amis sont anglophones.*

2. Perceptions du français et de la culture francophone

Les participants devaient indiquer les mots qui leur viennent en tête lorsqu’ils pensent au français. Les réponses les plus fréquentes concernent l’espace géographique francophone (ex. : *France, Paris, Québec*; n = 43), les enjeux liés à la dimension linguistique (ex. : difficultés liées à l’apprentissage de la langue et à la compréhension de l’accent québécois; n = 22) ainsi que le contexte scolaire (ex. : *grammaire, école, verbes, dictionnaire*; n = 18). Dans leurs commentaires, certains ont ajouté que le français était une langue utile pour vivre et travailler au Québec; d’autres ont souligné la différence entre le français appris à l’école et celui qu’ils entendent dans leur vie quotidienne.

Quant à leur perception de la culture francophone, plusieurs réponses ont trait à des aliments distinctifs (ex. : *poutine, cabane à sucre, pâté chinois*; n = 33), ou incluent des qualificatifs qu’ils associent à cette culture (ex. : *différente, compliquée, dominante, intéressante, cool*; n = 28) ou des activités de loisir et des personnalités (ex. : *hockey, festival Juste pour rire, Céline Dion*; n = 11).

¹ À noter que les extraits sont présentés de façon intégrale, selon les réponses obtenues. La correction n’a délibérément pas été effectuée.

Par ailleurs, 57 % des participants ont indiqué ne pas avoir d’intérêt pour la culture francophone, en faisant surtout la distinction entre la langue et la culture :

Je ne suis pas très intéresser dans (sic) la culture francophone parce que je ne suis pas français, je parle seulement le français car (sic) je parle anglais plus.

Au contraire, 43 % des participants ont mentionné leur intérêt pour la culture francophone :

- *Les aspects qui me (sic) intéressent le plus sont l’art français canadien et leurs coutumes.*
- *Je suis intéressé à la cuisine française, les (sic) traditions et les (sic) célébrations.*

Les réponses des participants montrent aussi qu’ils perçoivent majoritairement (63 %) l’apprentissage de la culture francophone en classe de français comme limité, ou déconnecté de la culture francophone actuelle, quotidienne :

- *Non, dans la classe on se concentre plus sur la grammaire, verbes, comment écrire des textes etc.*
- *On présente le langage francophone mais jamais la culture de la société (sic).*
- *Parce que la culture francophone en dehors de la classe de français c’est différent. Par exemple, les francophones utilisent l’argot français pour se (sic) communiquer. Puis, dans la classe, on utilise le français plus propre (sic).*

Les données montrent ainsi que la majorité des participants perçoivent un écart entre la langue apprise à l’école et celle parlée en dehors du milieu scolaire, ce qui semble compliquer les interactions des élèves avec les francophones :

- *C’est très dur pour moi de parler français à l’extérieur de l’école. Même si je suis dans une classe enrichie, j’ai quand même plusieurs problèmes quand je parle avec des personnes que leur (sic) première langue est le français (sic). Aussi, le dialecte est très différent à l’extérieur de l’école.*
- *Dans la classe on parle avec des accents anglais [...]. À l’extérieur de l’école le francophone parle avec des accents québécois qui sont difficiles de (sic) comprendre.*

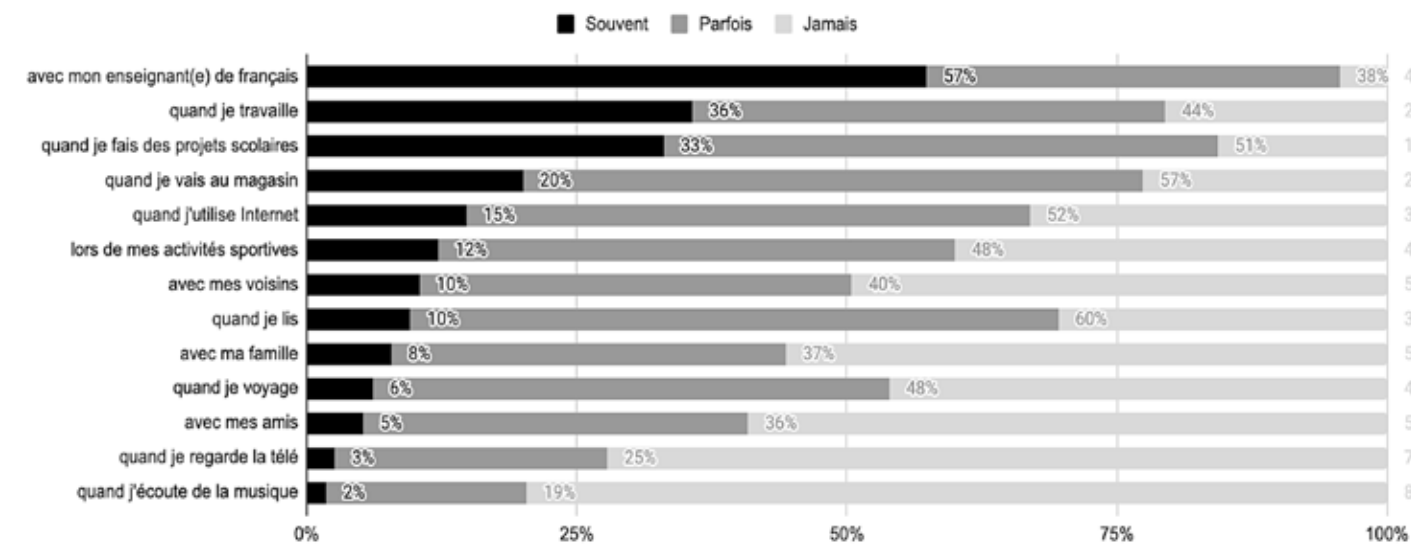
Quelques participants ont toutefois souligné que des éléments liés à la culture francophone (histoire,

musique, cinéma) étaient abordés dans les cours de FLS, notamment par le biais de projets scolaires.

3. Contextes d'utilisation du français

Les résultats en lien avec les contextes d'utilisation du français par les participants sont présentés dans la figure suivante :

Fréquence d'utilisation du français dans différents contextes



Ces résultats montrent que c'est avec leur enseignant.e de français que les participants semblent le plus souvent utiliser le français, faisant ressortir le rôle clé de cette personne dans l'apprentissage et la pratique du français chez les élèves. Le travail et les projets scolaires semblent aussi constituer des contextes importants d'utilisation du français, tel que précisé dans les commentaires suivants :

- *Quand j'enseigne le patinage aux petits je dois toujours parler français.*
- *Je parle beaucoup le français quand je travaille avec le public.*
- *J'utilise le français quand je fais des projets, lectures, etc. en français.*

Toutefois, le français semble relativement peu utilisé par les participants lorsqu'ils écoutent de la musique, qu'ils regardent la télévision ou qu'ils sont avec leurs amis et leur famille.

D'autres commentaires, à l'instar des extraits suivants, relèvent l'aspect « nécessaire » de l'utilisation du français dans certains contextes (au magasin, au travail) :

- *I use french (sic) when i need to really.*
- *Je parle francais (sic) en public quand le person (sic) ne savent pas anglais (sic)*



Quelles implications pour la classe de français langue seconde?

La recherche menée dans le cadre de ce projet de développement professionnel a mis en lumière l'importance de partir de la réalité des élèves en lien avec les enjeux liés à leur appartenance identitaire, à leurs perceptions de la langue et de la culture francophone et à leurs contextes d'utilisation du français. Les résultats ont d'abord pu constituer le point de départ de discussions informelles en classe sur ces différents enjeux. Par la suite, ils ont permis à l'équipe de travail d'orienter l'ensemble de ses actions; cela a notamment permis de prendre conscience du rôle privilégié de l'enseignant de FLS comme passeur culturel, et du milieu scolaire comme espace pour faire vivre le français et la culture francophone. Parallèlement, le rôle primordial du personnel de bibliothèque pour donner accès à la culture francophone a aussi été discuté : les personnes qui y travaillent sont appelées à jouer un rôle clé dans la mise en valeur d'éléments culturels.

Plus spécifiquement, le fait que la salle de classe semble l'endroit où le français est le plus largement utilisé dans le quotidien des élèves et que ces derniers relèvent le manque d'authenticité de la classe en ce qui concerne l'enseignement de la langue et de la culture a mené les participantes à nourrir davantage

le caractère authentique des interactions dans leurs cours. Conséquemment, l'équipe de travail, composée d'enseignantes et de techniciennes en documentation dans les bibliothèques scolaires, a élaboré des activités clé en main pour exploiter la dimension identitaire et la culture francophone en classe, tout en permettant d'optimiser les contextes d'utilisation du français des élèves. Les activités « La semaine du français », « Projet roman » et « Relations d'amour saines » constituent ainsi des situations d'apprentissage qu'on peut adapter et réinvestir dans différents milieux d'enseignement du FLS au secondaire. Ainsi, le « Projet roman » vise à favoriser une meilleure compréhension de la culture francophone par le biais de la lecture d'un roman.

Ces activités sont présentées sur le [site Web](#) du projet de développement professionnel hébergé par LEARN. On y retrouve également une synthèse du projet posant les bases de la compétence interculturelle en contexte de langue seconde, des pistes pour aborder les questions interculturelles à l'école ainsi qu'un répertoire de ressources proposant du matériel authentique (selon des thématiques spécifiques ou par cycle du secondaire) pour traiter de la culture francophone et pour aborder la compétence interculturelle en classe de FLS.

Conclusion

La recherche que nous avons menée, et dont les faits saillants des résultats sont présentés dans cet article, témoigne du regard que portent des élèves du secondaire au sein du système anglophone sur leurs identités, la langue française et la culture francophone ainsi que sur leur utilisation du français. Elle nous a éclairés sur le travail que le milieu scolaire peut accomplir pour aider ces jeunes à s'épanouir, avec leurs identités multiples, dans l'apprentissage du français et de la culture francophone, et pour susciter des contextes d'utilisation de la langue qui soient authentiques et stimulants.

Plus largement, ce projet a inspiré plusieurs initiatives en cours ou en développement. À titre d'exemple, soulignons le site [Accent Québec](#), un guichet unique de ressources qui propose aux élèves, aux parents et aux enseignants de FLS un répertoire d'activités culturelles qu'on peut réaliser en français, hors du contexte scolaire. De plus, les Carrefours jeunesse-emploi Lachine et de l'Ouest-de-l'Île prototypent présentement un programme de mentorat linguistique, qu'ils développent en partenariat avec l'équipe d'Accent Québec, qui propose un mentor linguistique francophone à un nouvel employé anglophone pour l'aider à développer sa confiance dans l'utilisation du français en contexte de travail étudiant.

Bibliographie

ALLARD, Réal, et Rodrigue LANDRY (2014). *Graduating from an English High School in Quebec: Postsecondary Education Aspirations and Career Plans*, rapport de recherche, Moncton, Université de Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques, octobre, [Fichier PDF], Canadian Institute for Research on Linguistic Minorities, 128 p. [<https://icrml.ca/fr/recherches-et-publications/publications-de-icrml/download/106/8733/47?method=view>].

ASSOCIATION CANADIENNE D'ÉDUCATION DE LANGUE FRANÇAISE (2015). *Comprendre la construction identitaire*, fascicule n° 10 : « Les compétences culturelles, interculturelles et transculturelles », 12 p. [Fichier PDF], Coordination : Richard Lacombe, [https://acelf.ca/wp-content/uploads/2021/04/CCI-F10_ressource.pdf].

COMMISSION DE L'ÉDUCATION EN LANGUE ANGLAISE (2016). *Ouvrir grande la voie aux jeunes adultes anglophones du Québec : apprentissage linguistique dans les écoles et les centres de formation anglophones*, mémoire présenté au ministre de l'Éducation, du Loisir et du Sport, [Fichier PDF], Montréal, CELA, juin 2016, 28 p. [http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CELA_MemoireOuvrirVoieAdultesAnglo.pdf].

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2010). « Analyse comparative du rapport à l'identité chez les jeunes des communautés de langue officielle au Canada », *Francophonies d'Amérique*, n° 30, automne, p. 109-129.

GÉRIN-LAJOIE, Diane (2014). « Identité et sentiment d'appartenance chez les jeunes anglophones de Montréal », *Recherches sociographiques*, 55(3), p. 467-484.

GROFF, Cynthia, Annie PILOTE et Karine VIEUX-FORT (2016). « "I Am Not a Francophone": Identity Choices and Discourses of Youth Associating With a Powerful Minority », *Journal of Language, Identity & Education*, 15(2), mars, p. 83-99.

HUBER, Josef, et Christopher REYNOLDS (dir.) (2014). *Développer la compétence interculturelle par l'éducation*, Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, 128 p. Série Pestalozzi, n° 3.

LANDRY, Rodrigue, et Réal ALLARD (2016). « Bilinguisme et construction identitaire d'élèves d'écoles de langue anglaise au Québec », *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, n° 7, p. 18-47.

LÁZÁR, Ildikó (2007). Première partie : « Lignes directrices pour évaluer la compétence de communication interculturelle : contexte théorique », dans Ildikó LÁZÁR et coll. (dir.). *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle. Un guide à l'intention des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants*. Strasbourg, Éditions du Conseil de l'Europe, p. 7-10.

LEARN (RREA) (Le réseau des ressources pour l'éducation anglophone). *Secondaire : Compétence interculturelle*, <https://www.learnquebec.ca/fr/competence-interculturelle>.

LUSSIER, Denise (2009). « Enseigner et évaluer la "compétence de communication interculturelle", enjeux et complémentarité », *Le langage et l'homme, Revue de didactique du français*, 44(2), p. 145-155.

LUSSIER, Denise (2018). « Développement des compétences de communication culturelles, interculturelles et transculturelles dans la formation des enseignants en éducation aux langues », dans Nadine VINCENT et Sophie PIRON (dir.). *La linguistique et le dictionnaire au service de l'enseignement du français au Québec*, Montréal, Nota Bene, p. 349-374.

MAGNAN, Marie-Odile (2012). « Anglophone versus francophone? Logiques identitaires chez la jeunesse scolarisée au Québec », *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, n°s 45-46, p. 17-33.

VIEUX-FORT, Karine (2009). *Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires des jeunes scolarisés en anglais à Québec*, Mémoire (M.A.). Université Laval, Québec, x-193 p. [En ligne], [[https://www.academia.edu/13331788/Représentations de la communauté anglophone et positionnements identitaires de jeunes scolarisés en anglais à Québec](https://www.academia.edu/13331788/Représentations_de_la_communauté_anglophone_et_positionnements_identitaires_de_jeunes_scolarisés_en_anglais_à_Québec)].

10 réflexions pour retenir les élèves en immersion française

Alex Skene | Enseignant FLS au secondaire et conseiller en orientation, Halton District School Board | on@acpi.ca



En tant que responsable d'un programme d'immersion française (IF) dans une école secondaire, je puis affirmer que la rétention des élèves est souvent une priorité. Un programme riche, un personnel enseignant engagé et un personnel de soutien connecté aident l'élève à se sentir valorisé et raffermissent son

bien-être académique alors qu'il travaille pour atteindre éventuellement ses objectifs postsecondaires. Étant donné les nombreux programmes disponibles pour les élèves au niveau secondaire, rester dans un programme d'immersion française peut constituer un défi, en particulier lorsqu'on présente à l'élève de nouveaux programmes offrant des opportunités attrayantes. En collaboration avec l'équipe de professionnels de l'immersion française de mon école, nous réfléchissons souvent à la manière d'aider les élèves à comprendre que le chemin du bilinguisme ne s'arrête pas à la fin de la 12^e année.

Notre rôle est de développer la confiance et la compétence dans l'utilisation du français dans une variété de contextes et d'aider les élèves à voir les avantages de leur croissance continue vers le plurilinguisme.

Dans mon travail, je réfléchis à 10 considérations pour retenir les élèves jusqu'à l'obtention du diplôme en 12^e année.

1. La programmation en immersion française

Lorsque les élèves quittent l'école élémentaire et entrent à l'école secondaire, les exigences de la politique d'immersion française changent. En Ontario, à l'élémentaire, le français doit être la langue d'enseignement pendant au moins 50 % des heures de cours durant chaque année du programme et l'élève devra avoir accumulé au moins 3800 heures d'apprentissage du français à la fin de la 8^e année. Au palier secondaire, l'élève accumule 10 crédits en français, dont 4 pour les cours de FLS et 6 pour les autres matières enseignées en français. Au cours des 10 dernières années, le profil des élèves de notre programme d'immersion



française a changé et nous avons donc apporté des changements à notre programme pour répondre aux besoins de nos élèves. Nous nous sommes efforcés d'inclure un équilibre entre les cours théoriques qui répondent aux exigences du Diplôme d'études secondaires de l'Ontario, et les cours pratiques et actifs où l'on met accent sur le développement d'une langue orale riche.

Une première année du secondaire réussie permet aux élèves de créer des liens avec de nouveaux amis et enseignants et de se forger une identité au sein d'un programme qu'ils suivent. Notre objectif était d'inclure un programme où les élèves obtiendraient un crédit de 9^e année dans un cours facultatif, ce qui pourrait les inciter à poursuivre leur formation dans une variété de domaines en dehors des exigences de l'immersion française. Lors de la refonte des cours proposés dans le cadre de l'immersion française, le département a choisi d'inclure l'art dramatique, pour mettre l'accent sur l'expression orale, de même que l'alimentation et la nutrition (études familiales), pour prioriser l'utilisation de la langue dans la conversation. Les deux cours comportent des tâches orales finales où les élèves utilisent leur voix et leur expression, soit en montant une courte adaptation de conte de fées réimaginé, soit dans un contexte de concours de cuisine où ils doivent présenter leur création culinaire à un jury (les enseignants du programme d'immersion française). Ces cours sont jugés attrayants par les élèves et ouvrent des portes vers des domaines de programme ou des cours au sein de l'école qui offrent de plus grandes possibilités d'études postsecondaires.



2. La transition entre les paliers élémentaire et secondaire

J'ai travaillé avec les départements des services aux élèves (orientation et éducation de l'enfance en difficulté) pour m'assurer que la voix du département d'immersion française soit incluse dans le soutien offert pour la transition des élèves quittant leur école élémentaire pour entrer à l'école secondaire.

Le partenariat entre les écoles élémentaires, les services d'orientation, d'éducation de l'enfance en difficulté et d'immersion française permet de dissiper les idées fausses sur la poursuite de l'immersion française jusqu'en 12^e année.

Les programmes ont évolué en même temps que les profils des élèves d'immersion française. L'accent mis sur les compétences et la confiance en soi et l'utilisation du contenu comme outil peuvent nécessiter des explications à toutes les parties qui soutiennent la transition, afin de s'assurer que les familles comprennent les attentes du programme et les cours offerts.

En tant que département, nous avons pu visiter les écoles élémentaires qui nous envoient nos futurs élèves pour aider à la sélection des cours et pour présenter les options de programmes. La viabilité d'un programme est souvent déterminée par le nombre d'élèves qui choisissent un cours; sans élèves dans le programme, il serait difficile d'offrir un programme riche. Afin d'intéresser les futurs élèves, nous en invitons souvent un qui vient de terminer sa 9^e ou 10^e année d'immersion

française à participer à la visite, accompagné d'un professeur d'IF. Dans la mesure du possible, nous essayons également de faire venir un diplômé de l'école élémentaire afin d'inclure un visage familier et d'établir un lien avec les nouveaux élèves et leur future expérience.

Les élèves aiment entendre l'expérience de leurs pairs et comprendre la nervosité qu'ils ont pu ressentir et la manière dont elle s'est dissipée une fois qu'ils se sont retrouvés dans leur nouvel environnement.

C'est devenu une tradition qui garantit que toutes les parties (enseignants de l'élémentaire, conseillers d'orientation, enseignants en enfance en difficulté et élèves) connaissent les réalités de l'expérience du programme et sont en mesure de soutenir une prise de décision éclairée incluant les familles.

3. L'engagement des parents/familles dans l'immersion

Il est important d'engager une conversation avec les parents/familles sur les avantages de développer la confiance et la compétence en français. Les familles ont choisi d'inscrire leur.s enfant.s au programme d'IF, mais elles peuvent rechercher ou explorer des options différentes ou nouvelles au niveau secondaire. Lorsque les familles commencent à envisager diverses options pour le secondaire, je leur pose souvent des questions sur les objectifs initiaux qui ont motivé le choix de l'immersion française en 1^{re} année. Dans de nombreux

cas, les familles pensent que ces nouveaux programmes ne peuvent pas être suivis en parallèle dans le cadre d'un programme d'IF. Lors de discussions approfondies sur le cheminement des élèves et les possibilités qui s'offrent à eux à l'école secondaire, il est possible d'inclure l'immersion française dans d'autres programmes divers (p. ex., Programme d'apprentissage pour les jeunes de l'Ontario ou PAJO). L'acquisition de compétences dans les deux langues officielles est l'un des principaux objectifs du programme d'immersion française et il s'agit d'une compétence transférable pour la vie.

La Fédération des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (FEO) a produit un guide de ressources (2015) et un site Web (<https://www.engagementdesparents.ca/>) intitulé *Engagement des parents de la FEO : Appuyer le personnel enseignant et éducatif des écoles élémentaires et secondaires pour travailler avec les parents et les tuteurs*. Cette ressource contient de nombreuses stratégies visant à favoriser les interactions positives entre les parents et tuteurs et les enseignants qui travaillent ensemble pour soutenir la réussite scolaire des élèves. Ces suggestions pratiques sont réparties entre les écoles élémentaires et secondaires et soutiennent le bien-être mental et académique des élèves par la perspective des atouts. Lorsque je m'adresse aux parents, je parle toujours comme s'il n'y avait pas d'autre choix que de suivre le programme d'immersion française en 12^e année, puis j'explique comment, en tant que collectivité, notre département cherche à développer les compétences de nos élèves. Parler des atouts que les élèves apportent en classe et emportent avec eux lorsqu'ils quittent nos classes rassure souvent les parents sur le fait que le choix qu'ils ont fait en 1^{re} année offrira un avantage à la fin de la 12^e année.

4. L'inclusion des élèves aux besoins particuliers

On croit souvent à tort que l'ajout d'un programme d'immersion française à un élève ayant des besoins particuliers est trop ardu et qu'il est donc nécessaire de le retirer du programme.

« Bon nombre [des élèves aux besoins particuliers] n'éprouvent pas de difficulté particulière à apprendre une deuxième langue, car leurs besoins particuliers ne sont pas liés à l'aspect réceptif ou productif de la langue. » (Ontario, 2015, p. 11) Les recherches démontrent que les élèves sont capables de transférer des stratégies d'apprentissage d'une langue à l'autre et qu'ils peuvent

en tirer des avantages scolaires tels que l'« amélioration de la conscience phonologique, morphologique et métalinguistique » et une meilleure capacité d'utiliser « des stratégies de lecture » (*ibid.*, p. 11).

Il est important que l'enseignant d'IF participe aux discussions avec les divers décideurs (parents/tuteurs, conseillers d'orientation, enseignants en enfance en difficulté) afin de s'assurer que le contexte d'acquisition de la langue permet les adaptations appropriées et nécessaires. Dans de nombreux cas, j'ai eu l'occasion de collaborer avec des collègues du département d'enfance en difficulté lors de réunions avec les parents pour expliquer comment nous pouvons soutenir le développement des compétences dans les classes de langue française et les matières enseignées en français, tout en respectant les aménagements nécessaires d'un plan d'éducation individuel. Ces conversations ont souvent débouché sur une collaboration entre les enseignants du département pour soutenir l'élève et lui donner la confiance nécessaire pour rester dans le programme jusqu'à l'obtention de son diplôme de 12^e année. Le fait de comprendre qu'il existe des possibilités d'adaptation de l'apprentissage et des évaluations pour la réussite peut aider à soutenir la croyance que l'immersion française est pour tous les élèves et que tous peuvent bénéficier de l'apprentissage d'une autre langue.

5. L'inclusion des identités des élèves

Les élèves des programmes d'immersion française représentent de nombreuses identités sociales et culturelles. Il est important que nous créions des espaces pluriculturels afin que les élèves se voient représentés dans le matériel que nous leur fournissons. Bien que les objectifs des programmes d'études provinciaux et territoriaux puissent énoncer des attentes en matière de sensibilisation et de compréhension culturelles (comme c'est le cas dans les programmes d'études de l'Ontario), nous devons être réceptifs dans nos choix de textes, de vidéos et de matériel que nous fournissons dans nos programmes d'immersion, tant dans les cours de langue que de contenu.

Dans certains cas, les restrictions budgétaires peuvent empêcher l'achat de nouveau matériel pour la classe et il peut être nécessaire de réimaginer la façon de traiter certains textes dans un cours donné. Par exemple, dans notre département, nous étudions le roman *L'étranger* d'Albert Camus. Afin de présenter le matériel aux élèves dans une perspective anticolonialiste, nous examinons le texte maintenant en tandem avec des extraits de

Meursault, contre-enquête de Kamel Daoud. Dans ce second texte, la voix d'un personnage qui n'était pas présent dans l'œuvre originale est intentionnellement incluse.

Dans un cours d'histoire canadienne, aborder les vérités du passé du Canada par le biais d'une pédagogie pertinente et sensible à la culture fournira des occasions d'appliquer les concepts de la pensée historique d'une manière intentionnelle. En abordant les sujets du racisme anticolonial (tels les pensionnats) ou du racisme anti-noir (tel Africville dans les années 1960), en tant que département, nous avons fait évoluer notre pratique pour nous assurer d'étudier et d'inclure également les contributions positives de la part de divers groupes visés par des traités et en quête d'équité. Nous espérons que les élèves touchés par des traumatismes intergénérationnels pourront voir des contributions et un impact positif et édifiant sur la société canadienne.

Donner le choix aux élèves d'enquêter, d'apprendre ou d'établir des liens avec leur identité sociale ou culturelle est devenu un objectif par lequel les élèves sont amenés à penser de manière critique et à communiquer leurs connaissances nouvellement acquises.

6. Viser les compétences transférables (*What's in it for me...*)

En tant que professionnels de l'immersion française, nous savons que le plurilinguisme est une compétence transférable dans de nombreux contextes. J'ai trouvé qu'il était important de maintenir la discussion à ce propos avec les élèves afin qu'ils restent motivés à saisir des opportunités qu'ils ne soupçonnent peut-être même pas. En 2018, le Conseil des ministres de l'Éducation (Pan-Canadian Global Competencies, s.d.) a créé une liste de six compétences globales qui nous ont aidés à établir la planification collaborative dans notre département. Ces compétences sont les suivantes :

- Pensée critique et résolution de problèmes
- Innovation, créativité et entrepreneuriat
- Apprendre à apprendre / conscience de soi et l'apprentissage autonome
- Collaboration
- Communication
- Citoyenneté mondiale et durabilité

Bien que ces compétences ne soient pas directement liées à l'acquisition d'une langue, l'utilisation fonctionnelle d'une autre langue est importante pour que les élèves voient comment et quand leurs connaissances et compétences acquises leur serviront hors de la salle de classe.

Lorsque je planifie le développement d'une compétence, je réfléchis à la manière dont elle sera perçue par l'élève en me posant la question suivante : « Qu'est-ce que j'y gagne ? » Si un élève peut voir l'importance d'être capable de penser de manière critique et créative à un sujet, éventuellement pour résoudre un problème, cela peut lui permettre de comprendre qu'il existe de nombreuses façons différentes de communiquer et qu'il est important de collaborer pour partager des idées et des perspectives différentes sur un sujet donné. Cela peut également aider à développer des compétences métacognitives sur la façon d'aborder les tâches différemment dans le but d'être plus résilient et de déterminer les prochaines étapes nécessaires pour mieux réussir une tâche.

7. L'état d'esprit de croissance en salle de classe

L'établissement d'un état d'esprit de croissance chez les élèves quant à leurs capacités dans une autre langue est essentiel à la motivation intrinsèque. En particulier après des années d'enseignement irrégulier (en ligne, hybride, retour au face à face), en tant que département, nous nous sommes efforcé d'instaurer une culture de la réussite dans nos classes et de comprendre que les élèves acquièrent des compétences à un rythme différent. Depuis que j'ai repris un modèle d'enseignement régulier, une grande partie de mon enseignement commence par le « pourquoi ». J'ai constaté que la transparence aidait les élèves à comprendre la direction que nous prenons dans l'apprentissage d'une nouvelle compétence, et qu'elle me permettait aussi d'avoir des points de contrôle intentionnels pour la compréhension et la préparation à l'évaluation.

Les élèves peuvent facilement tomber dans le piège de penser qu'ils « ne peuvent pas » acquérir une compétence ciblée. Au cours de l'apprentissage en ligne ou hybride, les élèves ont gagné en confiance en ayant la possibilité de chercher à comprendre du bout des doigts. Aujourd'hui, en tant que professionnels de l'IF, nous avons pour mission de renforcer la résilience des élèves qui sont confrontés à de nouvelles compétences ou à des compétences en retard. « Lorsque les élèves saisissent consciemment l'occasion d'apprendre de leurs erreurs, ils

abordent la tâche infructueuse d'une nouvelle manière ou avec plus d'efforts. » (Ricci, 2013, p. 68; traduction libre)

J'espère que si mes élèves voient mon intérêt à discuter des erreurs plus comme des opportunités que des déficiences, ils verront également que j'ai un intérêt précieux à voir leur fierté dans les progrès.

Dans ma classe, je cherche à développer des compétences métacognitives avec mes élèves afin qu'ils puissent réfléchir à leur niveau de compétence par rapport à des outils tels que le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL). Ce faisant, cela les a aidés à comprendre les étapes nécessaires pour progresser dans leur confiance et leur compétence en tant qu'utilisateurs de la langue française. Mon objectif personnel est de créer un environnement sûr pour la prise de risque afin de permettre aux élèves de mettre en pratique leurs nouvelles compétences et d'être fiers de leur progression.

8. La vie après l'immersion française (à l'école secondaire)

L'apprentissage d'une langue est une compétence de vie. Un diplômé de l'immersion française a acquis de nombreuses compétences productives et réceptives, mais il est important qu'il développe ces compétences au-delà de l'école secondaire. Lorsque les élèves planifient leur transition vers l'enseignement postsecondaire, ils doivent comprendre que le maintien du français dans leur plan d'études peut nécessiter l'appui et les conseils de professionnels de l'immersion française.

Alors que mes élèves de 12^e année sont acceptés dans leur établissement postsecondaire, je leur demande constamment s'ils font une mineure en français,

s'ils savent que ce secteur a besoin d'employés bilingues ou s'ils ont déjà pensé que le fait de continuer à étudier le français à l'université leur ouvrirait des perspectives de carrière.

La plupart de mes élèves n'étaient pas au courant des possibilités de combiner les études de français avec un autre domaine d'études (par exemple, l'ingénierie ou les affaires). Ces options ne sont pas souvent présentées dans les guides de cours et cela oblige les élèves à se renseigner auprès de l'établissement postsecondaire.

Récemment, grâce aux médias sociaux, j'ai découvert que les universités ont commencé à offrir des certificats de langue française si un étudiant suit un ensemble de cours de pair avec les exigences de son diplôme. Le département d'études françaises de l'Université de Waterloo a récemment publié sur Instagram (@uwfrenchstudies) qu'« opter pour un diplôme de français est un moyen accessible d'en apprendre davantage sur la langue et la culture françaises. Le bilinguisme peut ouvrir de nombreuses portes et conduire à des opportunités étonnantes; du diplôme de français à bien d'autres choses – les études françaises sont un excellent moyen de renforcer vos compétences et de tirer le meilleur parti de votre avenir » (23 mars 2023). Ce diplôme est décerné aux élèves qui ont suivi avec succès deux unités académiques (quatre cours) et qui ont obtenu une moyenne cumulative d'au moins 65 %. Lorsque j'en ai parlé à ma classe d'immersion française de 12^e année, les élèves ont manifesté un intérêt certain pour cette option. Ce n'est qu'un exemple parmi d'autres où le fait d'aider les élèves à voir des possibilités continues de conserver le français dans leur plan d'études peut mener à des expériences enrichissantes pour nos diplômés.

9. L'efficacité collective parmi le personnel enseignant

« L'efficacité collective est élevée lorsque les enseignants croient que le personnel est capable d'aider les élèves à maîtriser un contenu complexe, de favoriser la créativité des élèves et de leur faire croire qu'ils peuvent réussir à l'école. » (Donohoo, 2016, p. 3; traduction libre) J'ai la chance de travailler avec une équipe de professionnels engagés qui croient collectivement que tous les élèves peuvent réussir dans un programme d'immersion française. Qu'ils enseignent des cours de langue ou des matières où l'enseignement se fait en français, ils ont le désir commun d'inspirer les élèves à devenir des utilisateurs confiants du français.

Lorsqu'une équipe de professionnels partage les mêmes convictions quant à la réussite des élèves et au développement de leurs compétences, les élèves se sentent plus à l'aise pour prendre des risques en classe.

La mise en place d'une culture d'attentes élevées, réalisables par tous les élèves, peut être une source de motivation pour les élèves. Ce désir collectif de réussite et l'instauration d'une confiance relationnelle dans la classe encouragent la prise de risques et créent un contexte dans lequel les élèves comprendront

les compétences qu'ils s'efforcent de développer. Ils comprendront l'importance de prendre des risques et de savoir que leurs réussites seront célébrées et valorisées. Avec mes équipes de cours, nous nous efforçons de prendre du temps ensemble pour modérer notre évaluation afin d'assurer la cohérence et la transparence avec nos élèves. Lorsque je donne une rétroaction descriptive à une classe, les élèves perçoivent la valeur et ont confiance dans le processus lorsque je peux dire : « En évaluant ce travail avec M^{me} X, nous avons remarqué entre nos classes que notre prochaine étape devrait être... » En faisant preuve de transparence et en montrant que tous les enseignants du département ont un intérêt direct pour leur réussite, on aide les élèves à comprendre l'importance de la rétroaction et ceux-ci savent que nous les accompagnerons tout au long de leur parcours.

10. La passion

Partager sa passion et son parcours personnel dans l'apprentissage du français avec les élèves peut être motivant. Les élèves peuvent peut-être viser les possibilités qui s'offrent pendant leurs études secondaires, mais ils ne sont peut-être pas en mesure d'établir la portée de leurs objectifs personnels au-delà de la 12^e année et de déterminer où le programme d'IF peut les mener. La découverte des expériences de résilience, des opportunités et des réussites de leur enseignant peut aider les élèves à comprendre certains avantages à rester en immersion française jusqu'à l'obtention du diplôme à la fin de leur secondaire. Lorsqu'un enseignant fait part de son parcours, il ouvre

une porte à l'élève pour qu'il parle de ses objectifs et de ses aspirations, ce qui permet d'établir une confiance relationnelle. En communiquant mon parcours pour devenir professeur et en parlant de mon expérience en immersion française, à l'école de français langue minoritaire, et en terminant l'école secondaire en français de base, puis en choisissant de faire une spécialisation en français à l'université, je permets aux élèves de comprendre qu'il n'y a pas qu'un seul chemin pour atteindre un objectif. Lorsque je parle de mon expérience professionnelle avant de devenir enseignant, ils me posent souvent des questions sur le rôle qu'a joué le français dans ma recherche d'emploi, dans ma décision de travailler à l'étranger et sur la façon dont je continue à développer mon français à l'âge adulte.

La relation qui se crée en partageant une passion permet aux élèves d'explorer, de questionner et de comprendre les opportunités que la maîtrise du français peut leur offrir à l'avenir.

Ce dialogue permet aux élèves de se forger leur propre identité d'élève/futur diplômé du programme d'IF et de déterminer leur « pourquoi l'immersion? » intrinsèque. Si les élèves peuvent déterminer pourquoi ils participent au programme, ce qu'ils espèrent réaliser à la fin du programme et comment ils espèrent que le programme leur servira dans leur vie future, il est plus probable qu'ils considéreront l'achèvement du programme comme un objectif primordial.

Références

DONOHOO, Jenni (2016). *Collective Efficacy. How Educators' Beliefs Impact Student Learning*, Thousand Oaks, CA, Corwin, p. 3.

FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO. *Engagement des parents*, [En ligne], <https://www.engagementdesparents.ca>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2013). *Elementary. French as a Second Language*, [En ligne], <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-fsl/downloads>.

ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2015). *Inclure les élèves ayant des besoins particuliers dans les programmes de français langue seconde*, guide à l'intention des écoles de l'Ontario. Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario, 52 p. [PDF en ligne], document d'accompagnement du Cadre stratégique pour l'apprentissage du FLS de la maternelle à la 12^e année, https://files.ontario.ca/edu-1_3/edu-including-students-special-needs-fsl-fr-2021-11-18.pdf.

ONTARIO TEACHERS' FEDERATION / FÉDÉRATION DES ENSEIGNANTES ET DES ENSEIGNANTS DE L'ONTARIO (2015). *Parent Engagement: Supporting Elementary and Secondary Teachers and Educators Working with Parents and Guardians*, Toronto, Ontario Teachers' Federation, p. 56-59.

PAN-CANADIAN GLOBAL COMPETENCIES (s.d.). *Pan-Canadian Systems-Level Framework on Global Competencies*. « Global Competencies », [En ligne], <https://www.globalcompetencies.cmec.ca/global-competencies>.

RICCI, Mary Cay (2013). *Mindsets in the Classroom. Building a Growth Mindset Learning Community*, New York, Routledge, p. 68.

L'expérience des étudiants en immersion universitaire

Marc Gobeil | Directeur du Régime d'immersion en français, Université d'Ottawa | mgobeil@uOttawa.ca



Un peu d'histoire

Même s'il est possible depuis très longtemps d'étudier dans les deux langues officielles du Canada à l'Université d'Ottawa, moins de 3 % des diplômés en immersion au secondaire osaient suivre des cours enseignés en français, y compris nos cours de français langue seconde (FLS). En 2006, un forfait est créé, le Régime d'immersion en français (RIF). S'ils s'engagent à suivre un tiers de leurs cours universitaires en français, les étudiants pourront bénéficier d'un soutien linguistique, de mesures incitatives, de bourses et d'une reconnaissance sur leur diplôme. Ils doivent réussir un test de langue avant l'admission afin de s'assurer que leurs habiletés de compréhension sont suffisamment élevées pour qu'ils puissent suivre un cours universitaire donné en français. Le niveau exigé est à peu près équivalent au DELF B1 (pré-intermédiaire) élevé.

Ces dernières années, 8 % des étudiants anglophones à l'Université d'Ottawa sont en immersion française. Depuis 15 ans, plus de 9600 étudiants ont entamé des études bilingues dans plus de 75 disciplines. Nos 2400 étudiants suivent près de 8000 cours enseignés en français tous les ans, un fait qui ne passe pas inaperçu chez les étudiants et professeurs francophones.

Le Régime d'immersion remporte un franc succès grâce au personnel enseignant des niveaux primaire et secondaire, aux parents qui ont encouragé leurs enfants et aux visionnaires qui ont milité pour la continuité de l'immersion au troisième palier de l'éducation.

Nadia, qui apprend le français depuis l'école primaire, souhaitait continuer le développement de son bilinguisme à l'université. Elle a donc quitté sa famille, ses amis et sa communauté pour faire partie du RIF à l'Université d'Ottawa, où elle doit suivre au moins un tiers de ses cours universitaires en français.

Ambitieuse, fière et optimiste, elle se présente à son premier cours de criminologie et... catastrophe! Elle ne comprend rien de ce que les francophones autour d'elle disent. Elle baisse les yeux pour ne pas provoquer une conversation. Le professeur commence son cours magistral, mais ses mots n'ont pas de sens pour elle. Il fait une blague; tout le monde rit, sauf elle. Lorsque l'enseignant circule dans l'auditorium et pose des questions au hasard aux étudiants, elle est prise de panique : il ne faut surtout pas qu'il s'arrête devant elle! À la fin du cours, elle se précipite dans sa chambre en résidence où elle éclate en sanglots et appelle ses parents pour les informer que son choix était une grave erreur, elle va abandonner l'immersion.

L'expérience de Nadia peut sembler étonnante, mais le personnel du RIF observe cela depuis plus de 15 ans. Nous accueillons des étudiantes et étudiants, en provenance de partout au Canada et d'ailleurs, qui veulent continuer à étudier en français à l'université. Leurs raisons pour le faire varient, leurs programmes d'études sont divers et leurs niveaux de français représentent la somme de leurs expériences d'apprentissage à l'école et ailleurs, sans oublier leurs efforts, leur engagement. Peu importent leurs différences, presque tous et toutes partagent quelques expériences communes, dont le choc de se retrouver dans un milieu francophone authentique, les affres de subir une confiance ébranlée et la prise de conscience des efforts nécessaires pour arriver au succès qu'ils/elles avaient envisagé.

Le cheminement personnel, linguistique, culturel et identitaire des étudiants qui poursuivent des études universitaires bilingues s'avère fascinant.

Initialement ébranlés, ils s'adaptent et développent une fierté et une ouverture d'esprit qui les transforment.

Cette évolution n'est pas très bien connue ni comprise, mais cet article partagera des observations et des faits relevés après de nombreuses années à côtoyer, consoler, encourager et admirer ces jeunes personnes ambitieuses.

Et avant de l'oublier :

Nadia achève maintenant la 4^e année de son programme de criminologie – toujours en immersion!

Elle travaille comme étudiante ambassadrice à l'université, et sa tâche principale consiste à encourager des élèves de 12^e année à continuer des études bilingues au postsecondaire. Malgré ses débuts difficiles, elle raconte qu'elle ne changerait rien de son parcours et qu'elle a même préféré ses cours de criminologie enseignés en français.

La première année en immersion : « Oh my God! Je n'ai jamais vu du français comme ça! »

Certains étudiants qui entament des études universitaires en immersion maîtrisent le français à tel point qu'ils intègrent les études sans trop de hics, mais ils représentent moins de 10 % de nos étudiants. Plusieurs possèdent un niveau de compréhension qui entraîne des difficultés possibles avec des nuances, mais d'autres ont du mal surtout avec des arguments complexes ou nébuleux.

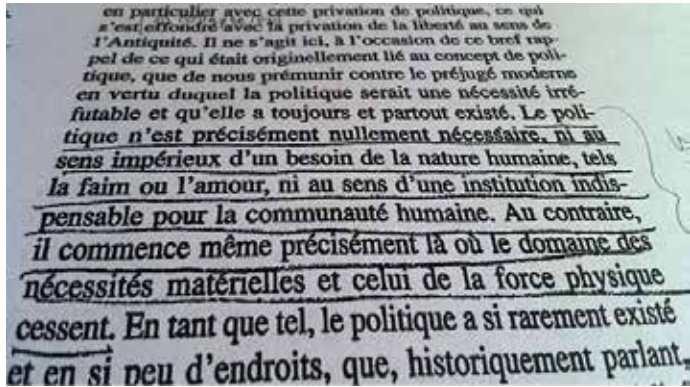
Bon nombre de ceux qui plongent dans l'immersion au niveau universitaire ont le souffle coupé, comme un plongeur qui saute dans l'eau d'une piscine trop froide.

Dans les cours universitaires, ils sont entourés de francophones qui confondent, avec les accents, leur langage familier, les régionalismes. Plusieurs n'ont pas eu beaucoup de contacts avec des francophones non issus de leur propre région; des fois, même, ils n'ont eu aucun contact outre les relations avec leurs enseignants et leurs pairs. Mais les voici maintenant dans un cours où le discours du professeur est rempli de mots inconnus. « Le prof a dit le *récidivisme*? Mais c'est quoi, ça? » Les étudiants disent passer beaucoup de temps à essayer de traduire en anglais ce qu'ils entendent, ce qui leur fait perdre le fil du cours. Il va sans dire que la prise de notes est donc extrêmement difficile. Les premiers cours universitaires peuvent se passer très difficilement, comme c'était le cas de Nadia.

Le sentiment d'insécurité linguistique s'amplifie à la lecture des textes pour les cours incluant des argumentations philosophiques, des structures de phrases complexes, des termes spécialisés qui ont un

sens propre à la discipline étudiée. « Le populisme agrarien? Je traduis en anglais, *agrarian populism*, et je ne sais toujours pas ce que ça veut dire! » Les étudiants regardent dans Internet tous les mots qu'ils ne connaissent pas, relisent les phrases avec quantité de virgules, tout cela sur des pages et des pages. Un texte qui se lirait en une demi-heure en anglais peut prendre deux, trois ou cinq fois plus de temps à parcourir en français. On s'épuise, on se désole, on se questionne.

Une étudiante a envoyé à son enseignant une capture d'écran¹ avec son téléphone intelligent pour justifier son intention d'abandonner son cours. Évidemment, il y a de quoi causer des ennuis.



Les nouveaux étudiants sont souvent gênés de parler avec leurs pairs ou leurs profs sous ces prétextes : « j'ai un accent » ou « mon français n'est pas très bon ». Il n'est guère surprenant qu'ils ne veuillent pas poser des questions (ou y répondre) en classe, encore moins parler devant un groupe de 150 personnes quand ils cherchent leurs mots ou que leur accent les « trahit ».

Enfin, la composante la plus intimidante au niveau universitaire est la production écrite, qui prend tellement plus de temps en français.

Les idées ou arguments dans la tête sont complexes, mais des étudiants n'arrivent pas à trouver les mots justes ou les structures de phrases complexes pour les exprimer correctement. Le fait que la qualité du français puisse compter pour 20 % de la note en décourage plusieurs. Heureusement, l'Université d'Ottawa permet à tous ses étudiants de remettre des travaux écrits dans la langue officielle de leur choix, mais c'est une épée à double tranchant. Si les étudiants choisissent toujours de soumettre des travaux en anglais, comment vont-ils améliorer cette compétence?

¹ Hannah ARENDT (1995/1993). *Qu'est-ce que la politique?*, Paris, Éditions du Seuil.

De façon générale, les nouveaux étudiants sont initialement bouleversés par le français dans leurs cours universitaires. Au secondaire, disent-ils, ils étaient encouragés et recevaient beaucoup de rétroaction. Arrivés à l'université, leur confiance s'évapore. Leur perception de leurs compétences montre un recul au premier trimestre. Jadis ils se croyaient bons en français, mais plus maintenant. Des articles de Séror et Weinberg (2021a, 2021b) relatent les ambitions d'étudiants, leurs premières expériences et leurs réactions.

Une étudiante explique qu'au secondaire on apprend tout simplement le français et on ne l'utilise pas à l'extérieur de la classe, mais qu'à l'université « c'est la première fois que je fais réellement de l'immersion » (2021a, p. 11).

Au secours des étudiants

Le RIF propose des mesures pour aider les étudiants à remédier à toutes ces embûches linguistiques. D'abord, tous les étudiants doivent réussir un test de langue pour confirmer qu'ils possèdent les habiletés de compréhension permettant de suivre des cours de première année, et de créer des recommandations de cours (de FLS) selon leur profil linguistique individuel.

L'expérience des premières semaines décrite à la page 39 est bien connue depuis belle lurette. (Voilà une expression que nos étudiants risquent de ne pas connaître.) Nous cherchons à sensibiliser les étudiants d'avance. Nous parlons du « *first month freak out* » (de la panique du premier mois) et les rassurons en leur disant que c'est normal de ne pas tout comprendre, de se sentir déboussolé et découragé. Nous avons remarqué que, paradoxalement, le simple fait de les prévenir de l'angoisse et de la détresse réduit l'intensité de ces émotions.

Sur le plan langagier, une gamme de ressources sont proposées : des ateliers de prise de notes, de lecture efficace et de conversation pour bien intégrer les cours, un centre de rédaction pour apprendre des trucs pour préparer des travaux universitaires, des étudiants mentors pour conseiller leurs pairs moins outillés et pour organiser des activités sociales et culturelles.

Une mesure de soutien propre à l'Université d'Ottawa est son modèle de cours d'immersion qui jumelle un cours de langue seconde à un cours d'une discipline donnée. Le professeur de langue assiste au cours de la discipline pertinente avec les étudiants afin de préparer des

activités adaptées à ce cours. Le « cours d'encadrement linguistique » développe les compétences de réception (écoute et lecture) ou de production (écriture et expression orale) en utilisant le cours de la discipline choisie comme point de départ : les activités langagières émanent de ce qui est dit et lu, et de ce qui doit être fait dans le cours correspondant à la discipline de sa clientèle. De plus, le fait de se retrouver dans une petite salle de classe avec une vingtaine d'autres étudiants en immersion crée un lieu sécurisant. Là, ça ressemble aux classes du secondaire où on les comprenait et encourageait, car ils sont entourés d'étudiants qui vivent la même expérience. Même les étudiants ayant peu de défis de compréhension adorent ces cours, surtout pour l'aspect social : on y retrouve des pairs, on apprend à les connaître, on se fait des amis qu'on retrouve dans d'autres cours. Fréquemment, des étudiants de 3^e et 4^e années racontent qu'ils ont trouvé leurs meilleurs amis dans ces cours de langue et qu'ils continuent de s'épauler en français quelques années plus tard.

Travailler les habiletés langagières dans un contexte disciplinaire précis offre aux étudiants une espèce de deux pour un, c'est-à-dire qu'ils améliorent leur français tout en approfondissant les connaissances de leurs champs d'intérêt. Des analyses montrent que les étudiants réussissent mieux leurs cours de discipline auxquels sont jumelés les cours de langue, mais qu'ils réussissent bien dans leurs autres cours aussi, car les habiletés de compréhension sont transférables. Nous nous réjouissons évidemment du succès de notre formule, mais je crois que l'apport principal de ces cours est le regain de confiance en soi. Ces cours d'immersion outillent les étudiants pour qu'ils absorbent le choc initial de cette expérience et leur permettent de développer les compétences en vue de leur réussite. Les niveaux de compétence des étudiants ne changent pas beaucoup dans la première année universitaire, mais leur niveau de confiance augmente de façon remarquable. Ils sont bons en français lors de leur première année, mais ils doutent de leurs capacités. Rendus en deuxième année, ils sont à l'aise et prêts à relever les défis.

Dans nos cours, nous encourageons les étudiants à utiliser [le passeport de prise de risques linguistiques](#). Ce guide (une application est en développement), discuté dans un numéro précédent du *Journal de l'immersion* de l'ACPI, propose aux étudiants de relever une variété de défis en français, faciles au début, mais devenant plus complexes : commander un café, écrire un courriel à leur professeur, écouter une heure de musique, choisir le menu dans un service de messagerie commerciale, changer la langue de son ordinateur pendant une

semaine, soumettre une dissertation, partir en échange international dans une université francophone, etc. Ces gestes invitent les étudiants à sortir de leur zone de confort et, tranquillement, ces derniers renforcent leur confiance. Si cela peut sembler banal au début, c’est justement l’intention. Les étudiants découvriront qu’il n’est pas si difficile d’utiliser leur français dans des situations quotidiennes authentiques.

La progression des étudiants en immersion

Si les mesures de soutien proposées permettent aux étudiants de vivre la transition vers les études universitaires, ce ne sont pas tous les étudiants qui choisissent de s’en prévaloir. Malheureusement, c’est le cas de presque tous les services de soutien académique sur le campus.

Seulement un peu plus de la moitié des étudiants en première année s’inscrivent aux cours d’immersion. Ceux qui n’y sont pas inscrits se privent d’un soutien adapté à la discipline, ne trouvent pas un réseau de pairs.

Certains réussissent bien tout de même, mais plusieurs obtiennent de moins bons résultats et, par conséquent, abandonnent l’immersion avant la deuxième année.

Quelques étudiants demandent de se retirer de l’immersion, car ils trouvent cela trop intense, ça exige trop de temps ou ils ont vécu une mauvaise expérience comme un commentaire désobligeant. Même des étudiants très compétitifs choisissent de se retirer, comme ce jeune homme qui nous a dit : « Honnêtement, je ne veux pas travailler si fort. »

Pendant les 2^e, 3^e et 4^e années d’études, les abandons de l’immersion sont expliqués par une variété de raisons comme des stages d’éducation coopérative qui compliquent le choix de cours, des semestres passés à l’étranger et dans une autre langue qui rendent inatteignables les exigences du RIF, des professeurs qu’ils préfèrent et d’autres qu’ils veulent éviter. Le taux d’attrition en immersion est d’environ 20 % par année scolaire. À la fin des études, le nombre d’étudiants qui obtiennent un diplôme portant la mention « immersion » varie d’un programme d’études à l’autre, mais la moyenne se situe autour de 30 % de la cohorte initiale. Ce chiffre varie énormément d’un programme à l’autre.

Ces taux de rétention ne sont pas si désolants qu’on pourrait le croire. Des analyses montrent que la majorité des étudiants qui abandonnent l’immersion continuent de suivre quelques cours en français, mais plutôt des cours de FLS, à un rythme moins intensif. Ils se disent fiers de leur bilinguisme et ne veulent pas le perdre. La plupart de ces étudiants racontent aussi qu’ils recommanderaient l’immersion universitaire à d’autres, même s’ils ne se sont pas rendus jusqu’au bout.

L’impact des études en immersion se voit de différentes façons chez les étudiants. Une étude longitudinale sur des étudiants du RIF explore la transformation des étudiants en immersion quant à la résilience, aux réflexions sur leur.s langue.s et leur.s culture.s qui mènent à une destruction et puis à la reconstruction identitaire, et à l’ouverture au français et à sa défense (Séror et Weinberg, 2021a, 2021b).

Les universités sondent leurs diplômés en fin de parcours sur une large gamme de sujets.

Les diplômés du RIF à l’Université d’Ottawa se distinguent en répondant différemment de leurs pairs qui ont étudié uniquement en anglais. Pour les questions qui portent sur l’apprentissage réfléchi et intégré, l’ouverture aux autres, l’amélioration des compétences d’expression et de raisonnement, leurs réponses sont d’un calibre nettement plus élevé que celles de leurs pairs anglophones. De façon globale, les étudiants en immersion sont plus satisfaits de leur expérience universitaire, même s’ils avouent avoir éprouvé plus de difficultés à comprendre les cours magistraux et les lectures.

Les études universitaires sont difficiles en soi et les réaliser dans deux langues ajoute une complexité qui témoigne du courage de ces étudiants. Même si tous n’atteignent pas les objectifs initialement identifiés, leur parcours est enrichi par une expérience extraordinaire et nous souhaitons qu’ils poursuivent leur apprentissage de langues secondes, un projet de vie.

Conseils pour les écoles secondaires

Il va sans dire que l’immersion universitaire n’est pas possible sans les programmes de français de niveau secondaire. Les professionnels de l’immersion demandent souvent ce qu’ils peuvent faire pour bien préparer leurs élèves aux études postsecondaires.

Utilisez des ressources authentiques au secondaire. Les élèves doivent être exposés à des contenus de niveau avancé et chercher à identifier les arguments principaux ou les notions essentielles.

Prévenez les élèves que la plongée en immersion peut être choquante, mais que c’est un inconfort passager. Il passe plus rapidement s’ils se prévalent du soutien mis à leur disposition.

Avisez les élèves que l’apprentissage de la langue est un projet de vie et que le progrès vient plus rapidement quand les contacts avec la langue et la culture sont nombreux et fréquents. Ils doivent chercher à prendre des risques linguistiques. S’isoler et se taire n’améliore pas les compétences.

Répétez le point 3 encore, encore et encore.

Références

ARENDT, Hannah (1995/1993). *Qu’est-ce que la politique?*, 2^e édition. Texte établi par Ursula LUDZ. Traduction de l’allemand et préface de Sylvie Courtine-Denamy. Paris, Éditions du Seuil, 195 p. [PDF en ligne], [https://www.academia.edu/33858989/Quest_ce_que_la_politique].

KNOERR, Helen, Alysse WEINBERG et Aline GOHARD-RADENKOVIC (dir.) (2016). *L’immersion française à l’université. Politiques et pédagogies*, Ottawa, Les Presses de l’Université d’Ottawa, 514 p. Coll. Politiques et politiques publiques.

SÉROR, Jérémie, et Alysse WEINBERG (2021a). « Bilinguisme et immersion universitaire : vers la réalisation d’un idéal politique », *Langage et société* (Éditions de la Maison des sciences de l’homme), n° 172, p. 151-173.

SÉROR, Jérémie, et Alysse WEINBERG (2021b). « Students’ Transition from Secondary School French Programs into University Level French Immersion ». *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 24(1), janvier, p. 159-180.

SLAVKOV, Nikolay, et Jérémie SÉROR (2019). « The Development of the Linguistic Risk-Taking Initiative at the University of Ottawa ». *Canadian Modern Language Review*, 75(3), août, p. 254-272, [En ligne], [<https://doi.org/10.3138/cmlr.2018-0202>].

MATERNELLE À 2^e ANNÉE

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

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



Démo et ressources gratuites à www.samamuse.ca



Comment créer une vision et la mettre en vigueur dans un programme d’immersion française

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



En 2014, notre école avait eu 57 diplômés en immersion. En 2019, on a eu 238 élèves en 9^e année de ce programme.

Que s’est-il passé pour que notre nombre d’élèves quadruple en si peu de temps? Et comment bâtissons-nous et gérons-nous un programme qui fléchit si rapidement? Je vous présente des idées ordinaires aux effets extraordinaires que nous avons incorporées dans notre programme : des idées que vous pourriez ajouter à votre programme d’immersion française afin d’améliorer votre offre et de viser plus haut.

Quand je suis devenu chef du département de langues (français de base, immersion française et espagnol) à KCI en 2014, le programme d’immersion était orienté vers la littérature. On lisait Émile Zola en 12^e année. On écrivait des dissertations. C’était favorisé au détriment de l’oral. Donc on n’avait pas trop de temps pour discuter ni pour mener des activités authentiques, axées sur le concret. Les enseignants travaillaient en isolement : chacun dans sa salle enseignait ses propres cours.

Ce que j’ai fait au début : rebâtir le programme en partant de sa fondation

1. Proposer le co-enseignement. Ainsi, le/la enseignant.e A n’enseignait plus à toutes les classes de 11^e année, mais à la moitié, et le/la enseignant.e B enseignait à l’autre moitié. Les enseignants voulaient cette collaboration et étaient prêts à planifier en collaboration, même si cela prend plus de temps. **Résultat :** tous les cours ont été améliorés par des leçons et projets novateurs. Tout le personnel enseignant était ravi de cette collaboration mutuelle.

2. Proposer une contribution personnelle de 10 \$ pour l’achat d’une machine à café réservée au département. Cet acte simple et intentionnel, auquel tous et toutes ont adhéré, a sorti les enseignants de leurs salles de classe et a permis au personnel intéressé de se côtoyer pendant les pauses. **Résultat :** plus de cohésion entre les cours et un meilleur soutien aux élèves en difficulté grâce aux conversations qui en ont découlé.

3. Mener le département à créer une vision collective pour notre programme. J’ai exploité mes expériences en affaires en concevant quelques activités et animant quelques discussions pour le meilleur déroulement du processus menant à cette vision. *The Leadership Challenge*, des auteurs James Kouzes et Barry Posner, présente l’importance de créer une vision collective. Cela donne à tout le personnel enseignant un sens d’appartenance au programme, ainsi qu’une direction claire et commune à emprunter. J’ai créé quelques activités telles :

- un remue-méninges d’objectifs pour le programme
- une réflexion sur les succès et les échecs de son passé personnel, notamment pourquoi on a identifié ces expériences comme des succès et des échecs et quelles caractéristiques personnelles cet exercice a-t-il révélées?
- l’élaboration de tout ce qu’on aimerait accomplir au travail et pourquoi
- l’acte d’imaginer l’avenir idéal : les possibilités et les espérances optimales selon les raisons pourquoi nous voulons ce que nous voulons
- une mise en commun sur la manière d’agir en fonction de notre vision.

Résultat : on a développé cette vision : « *At KCI, we aspire to be at the heart of French language learning in Waterloo Region as we engage and inspire students and teachers to reach their potential.* » Nous avons décidé de nous retrouver au cœur de l’apprentissage du français dans la région de Waterloo, en Ontario, en orientant nos enseignants et nos élèves vers la maximisation de leur potentiel.

On ne voulait plus un simple programme de littérature, mais un programme communicatif, actionnel et authentique – qui se matérialise à l’écrit et à l’oral. On a voulu que le programme améliore la confiance des élèves – et des profs! –, offre une variété de cours, développe la compréhension d’une variété de cultures autour du monde et développe des citoyens du monde. Notre slogan, *Learning together, growing in confidence, reaching our potential* (*Apprenons ensemble, gagnons en confiance et exploitons notre potentiel*), était représenté par l’image assez familière de la tour Eiffel au stade de sa construction.



[\(The New York Times, entre 1887 et 1889, photos d’archives\)](#)

Ce qu’on a fait au fil des ans : bâtir la structure du programme

4. On a étendu l’offre de nos cours. Les enseignants ont proposé de nouveaux cours selon nos qualifications et intérêts et en réponse aux demandes des parents et élèves de notre communauté. Donc, on a remplacé les cours de médias et de dramatique par l’art oratoire et l’entrepreneuriat. On a aussi greffé des cours en affaires, études familiales, enjeux autochtones et éducation coopérative aux cours de géographie, arts plastiques, histoire, civisme/ carrières, héritage des civilisations et, bien sûr, de français, qu’on a maintenus.

	9 ^e année (4 crédits)	10 ^e année (3 crédits)	11 ^e année (2 crédits)	12 ^e année (1 crédit)
Cours obligatoires	• Français • Géographie	• Français • Histoire canadienne • Carrières/civisme	• Français	• Français
Cours optionnels	- deux parmi • Arts plastiques • Études familiales • Initiation aux affaires		- un parmi • Art oratoire • Éducation coopérative • Enjeux autochtones • Entrepreneuriat • Héritage des civilisations	

5. On a insisté auprès de l’administration pour obtenir un bureau exclusif au département de langues afin de bénéficier d’un lieu francophone dans l’école. Le programme prenant de l’expansion, on avait besoin d’un autre bureau pour notre personnel enseignant. Le maintien et l’amélioration du français du personnel enseignant étaient primordiaux. (Contexte : à Kitchener, c’est vraiment exceptionnel d’entendre parler français en public, bien que notre communauté de francophones soit assez nombreuse.)

Résultat : la Kitchener-Waterloo Collegiate and Vocational School est devenue une place où l’on peut discuter en français sans peur de jugement et où l’on peut continuer notre apprentissage de la langue. (Même moi, qui vous propose cet article, j’en ai beaucoup à apprendre en français.)

On a atteint le total de 17 enseignants dans notre département lors du dernier semestre et plusieurs diplômés veulent travailler dans notre établissement en partie en raison de la communauté de pratique qu’on y maintient.

6. On a établi notre réseau de soutien. Développer le réseau du programme est un travail profondément personnel qui se poursuit au fil du temps. Les relations proches avec les administrateurs, le département d’éducation spécialisée, les conseillers en orientation, les conseillers pédagogiques, les écoles nourricières, la communauté (notamment l’association francophone de la région), les parents d’élèves et les diplômés du programme permettent d’enrichir ce dernier. Également, ce réseau sert à faire avancer l’éducation de nos parties prenantes quant aux enjeux d’apprentissage des langues secondes (délais temporaires en littératie à l’élémentaire, développement des cerveaux des élèves bilingues, identité bilingue...). Nous sommes des intendants, des porte-parole, des champions du programme!

Résultat : en bâtissant le réseau, on déniché des invités en salle de classe, recueille des témoignages lors des soirées d’élèves potentiels de 8^e année, notre administration comprend que le français langue seconde devrait être traité comme le département spécialisé qu’il est et on obtient une communauté qui valorise davantage le français. Le français devient plus visible autour de l’école aussi : l’hymne national et la chanson du jour ne sont que deux façons faciles d’augmenter la sensibilisation au français au sein de notre école à double voie.

7. On a rétabli des normes fondamentales pour le programme. Bien qu’on ne lise plus Zola au sein de notre programme, on exige encore beaucoup de nos élèves et on leur donne le soutien nécessaire à l’atteinte de ses buts : notamment, que nos apprenants puissent écouter, parler, lire et écrire au quotidien, dans leurs temps libres, lors de voyages dans le monde francophone, et au travail. Nous instaurons la confiance chez nos élèves en développant leurs compétences et en créant un environnement où ils se sentent plus sécurisés en prenant des risques langagiers. Les projets authentiques sont inclus dans le programme, tels que :

- des entrevues avec des immigrés au Canada en histoire,
- de jeunes entrepreneurs qui créent et vendent leurs biens dans les marchés cibles,
- des élèves devenus dramaturges pour un théâtre local. (Bref, le Théâtre français de Toronto organise un concours de rédaction et met en scène les cinq meilleures pièces chaque année.)

Résultat : les élèves développent leurs compétences linguistiques au moyen de situations actionnelles et authentiques, ce qui mène à une meilleure confiance en eux.

8. Sortir le français de la salle de classe. Nous essayons de notre mieux de faire vivre le français et d’encourager les élèves à vivre en français à l’extérieur de la salle de classe. Par des visites à l’école élémentaire du quartier pour lire aux petits, une excursion de trois jours au Parc national de la Pointe-Pelée (parc national = programmation en français, en anglais ou bilingue!) ou des échanges avec Expériences Canada ou en Europe, on essaie de les exposer au français dans le plus de contextes possible.

Résultat : les élèves remarquent qu’ils peuvent s’exprimer en français et se faire comprendre par des francophones. Ils constatent qu’ils peuvent vraiment parler français et non seulement vivre « l’immersion ». La vraie immersion se produit et de vraies expériences rappellent aux élèves que le français est une langue vivante et un atout pour leur vie et leur carrière.

Ils en récoltent des avantages aussi : certains de nos élèves gagnent des concours de dramaturgie (trois lauréats en cinq ans!) et atteignent le niveau C1 du DALF, récoltant donc leur diplôme approfondi, parmi d’autres bénéfices. Cette année, on a même embauché une des 57 diplômées de notre programme de 2014 : ainsi la boucle est bouclée!

9. Les visites universitaires font partie intégrante de notre programme. Étant situés dans la région de Waterloo, nous coordonnons souvent des visites au département d’études françaises de l’Université de Waterloo et à l’Université Wilfrid-Laurier. Également, l’Université d’Ottawa nous visite à tous les semestres (en présentiel ou en virtuel) et le Collège Glendon de l’Université York figure parfois parmi nos invités. Résultat : les élèves voient des pistes possibles à suivre pour continuer à étudier le français ou en français. En fait, fin mars, une élève destinée à l’uOttawa m’a annoncé son embauche pour le Programme des pages de la Chambre des communes dès l’année prochaine.

Ce qu’on rêve d’accomplir : les prochaines phases de rénovation du programme

En qualité d’intendants du programme d’immersion française, nous sommes responsables de la gestion et de l’avenir du programme.

Tout comme des propriétaires de maisons, on est constamment en train de faire des petits changements – ou de planifier une prochaine addition.

10. On cherche toujours à évoluer en visant plus haut. Sur le plan personnel, on comprend que même tous les profs sont des apprenants de la langue française (qui la connaît tout à fait?), alors on s’encourage à faire des voyages dans la francophonie, à suivre des cours de perfectionnement comme la décade d’immersion Projet à Québec (de l’Association ontarienne des professeurs de langues vivantes) ou l’institut d’été (de l’ACPI) ou même d’autres cours de pédagogie (après les cours de qualification en FLS, j’ai vraiment profité des cours de *Teacher Leadership*). Actuellement, on finit de lire ensemble *Vers une approche intégrée en immersion* de Roy Lyster. Comme chef du département, des discussions personnelles m’aident à soutenir les besoins individuels de mes collègues.

Ce qui nous attend? Maintenant qu’on a 15 nouveaux enseignants au département, arrive le temps de renouveler notre vision commune. Choisirait-on d’opter pour l’obtention du DALF en vue de se donner un défi personnel? Ou passerait-on dans une autre direction? On verra. Notre programme vient tout juste d’être approuvé par le ministère de l’Éducation comme site de leur tout nouveau programme de la Majeure Haute Spécialisation en Éducation en français. **Résultats : à voir!**

Notre département est centré sur le personnel – les relations interpersonnelles –, les normes bien établies et les possibilités pour l’avenir. C’est en agissant main dans la main autour d’une vision collective qu’on s’inspire, on s’amuse, et on atteint des hauteurs qu’on n’aurait jamais envisagées. Il faut avancer un pas à la fois, avec des idées ordinaires, pour ensemble atteindre des résultats extraordinaires.

Nous sommes capables et je sais que vous en êtes capables, vous aussi. Maintenant c’est le temps d’agir afin de réaliser nos rêves.

Références

KOUZES, James M., et Barry Z. POSNER (2023/1987). *The Leadership Challenge : How to Make Extraordinary Things Happen in Organizations*, 7^e édition, Hoboken, NJ, Wiley, 416 p.

LYSTER, Roy (2016). *Vers une approche intégrée en immersion. Manuel*, traduit de l’anglais, Anjou et Ottawa, Les Éditions CEC et l’ACPI, 175 p.

Le développement du vocabulaire et les questions ouvertes pour favoriser la communication orale en mathématiques

Karla Culligan | Professeure adjointe, Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL₂C), University of New Brunswick | karla.culligan@unb.ca

Les enseignants de mathématiques en immersion française ont un double intérêt à soutenir la communication orale des élèves en classe, car elle est importante non seulement pour approfondir la compréhension des concepts mathématiques, mais aussi pour un apprentissage efficace de la langue seconde. C'est pourquoi nous examinerons deux stratégies gagnantes pour la favoriser dans la classe de mathématiques en immersion : le développement du vocabulaire et l'utilisation de questions ouvertes. Ces stratégies s'appliquent à différents niveaux d'enseignement, mais nous porterons une attention particulière à la manière dont ils pourraient fonctionner au niveau secondaire, où la communication orale (en particulier l'interaction) est souvent plus difficile à encourager dans la classe de mathématiques.

Le rôle de la communication orale dans la classe de mathématiques

L'oral est essentiel à l'apprentissage d'une langue seconde (Lafontaine, 2006; Lafontaine et Dumais, 2013). Et « peu importe la matière, différents actes de communication inter-reliés peuvent se réaliser entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes » (Lafontaine, 2006, p. 2), dont par l'écriture, par la lecture et par la parole.

La communication, y compris à l'oral, fait ainsi partie intégrante de toute salle de classe en immersion, incluant la salle de classe de mathématiques. Mettre l'accent sur l'apprentissage de la langue, et donc l'oral, est la préoccupation de tout enseignant en immersion.

De fait, pour les enseignants de mathématiques en particulier, c'est une préoccupation majeure. Nous nous posons peut-être des questions telles que : Est-ce que le temps nous permet d'intégrer la communication orale dans un programme d'études de mathématiques au secondaire qui est lourd et chargé? Bien que la communication orale soit essentielle à l'apprentissage de la langue seconde, est-elle utile pour l'apprentissage du contenu mathématique?

La bonne nouvelle est que la communication orale favorise non seulement l'apprentissage de la langue seconde : elle favorise également l'apprentissage des concepts mathématiques.

La communication est essentielle à la compréhension mathématique. Le National Council of Teachers of Mathematics (NCTM, 2000) nomme la « communication » comme l'une des cinq normes de processus fondamentales des mathématiques scolaires – les quatre autres étant la résolution de problèmes, le raisonnement et la preuve, les liens et enfin les représentations (il y a également cinq normes de contenu fondamentales, dont nombres et opérations, algèbre, géométrie, mesure et analyse de données et la théorie des probabilités).

Selon le NCTM, la communication en salle de classe de mathématiques à tous les niveaux, y compris le secondaire, est essentielle pour le partage d'idées, la clarification et l'approfondissement de la compréhension, la création de sens, la construction de la permanence et l'établissement des liens.

Alors, prêter attention à la communication orale dans la classe de maths présente une situation gagnant-gagnant pour nous, les enseignants en immersion du secondaire, et par extension, pour nos élèves. D'un côté, l'enseignant de mathématiques en nous est rassuré par l'idée que la communication orale aidera les élèves à mieux comprendre les concepts mathématiques et à renforcer leurs compétences en la matière. De l'autre côté, l'enseignant de français langue seconde en nous est conforté par la notion connue depuis longtemps que la communication orale soutient l'apprentissage de la langue seconde. Parmi les 15 bonnes raisons d'enseigner l'oral au secondaire suggérées par Lafontaine (2006), les n^{os} 3, 5 et 8 semblent les plus pertinentes pour la classe de mathématiques : « la langue orale est un outil de communication, l'oral est un véhicule de la pensée et l'oral est un véhicule des apprentissages » (p. 4-5). De plus, il convient de rappeler que « l'apprentissage d'une langue est efficace lorsque celle-ci est utilisée dans des situations réelles de communication [...] Les matières autres que le français [dont les mathématiques] offrent constamment de telles situations » (Bajard, 2004, p. 121).

Au niveau secondaire, les élèves sont néanmoins parfois moins motivés à communiquer à l'oral et surtout à s'engager dans des activités d'interaction orale avec leurs pairs, en particulier dans une langue seconde. Ce phénomène est souvent encore plus aigu en mathématiques, puisque les élèves à ce niveau se sentent parfois incompetents ou « pas bons en maths ». À l'adolescence surtout, les élèves ont des idées bien consolidées sur ceux qu'ils perçoivent comme les personnes douées en maths, idées souvent fondées sur des stéréotypes de classe, de race, de sexe ou sur la réputation issue de leurs résultats scolaires antérieurs (Horn, 2012).

Pour surmonter ces défis, plusieurs stratégies gagnantes soutiennent et favorisent la communication orale en mathématiques en immersion au secondaire. Dans cet article, nous nous limitons à deux stratégies qui seraient parmi les plus faciles à intégrer en salle de cours et qui auraient le plus d'impact : le développement du vocabulaire et l'emploi de questions ouvertes.

Pleins feux sur deux pratiques gagnantes pour favoriser la communication orale en maths

Le développement du vocabulaire

Cette stratégie cible la dimension de la « préparation » à la communication orale en classe. Les élèves du secondaire voient de nombreux termes spécialisés dans leurs cours de mathématiques et il faut qu'ils les connaissent et les comprennent pour être capables de les employer dans le bon contexte (Kartchner Clark et Brummer, 2009) et avec une fluidité linguistique et mathématique.

« Les élèves doivent vivre des activités qui les amènent à discuter et à écrire à propos des termes et des concepts d'une matière, à poser des questions, à prédire des réponses et à examiner des preuves » (2009, p. 13). Ainsi, le développement du vocabulaire est à la base de la communication à l'oral (et à l'écrit).

Un vocabulaire qui va au-delà de la mémorisation de termes pour atteindre une compréhension plus profonde de ces termes, incluant une compréhension conceptuelle et la vision de liens entre termes et sujets, donne aux élèves les outils nécessaires pour s'engager dans une communication raisonnée propice à l'apprentissage d'un langage mathématique et de la langue seconde.

Une stratégie pour bâtir cette compréhension est le modèle de Frayer, « une stratégie visant à aider les élèves à comprendre les relations et les ressemblances entre les concepts » (*ibid.*, p. 21).

Considérons en premier lieu un exercice de vocabulaire consistant à rechercher le terme dans le glossaire du manuel et à le recopier dans son cahier d'exercices :

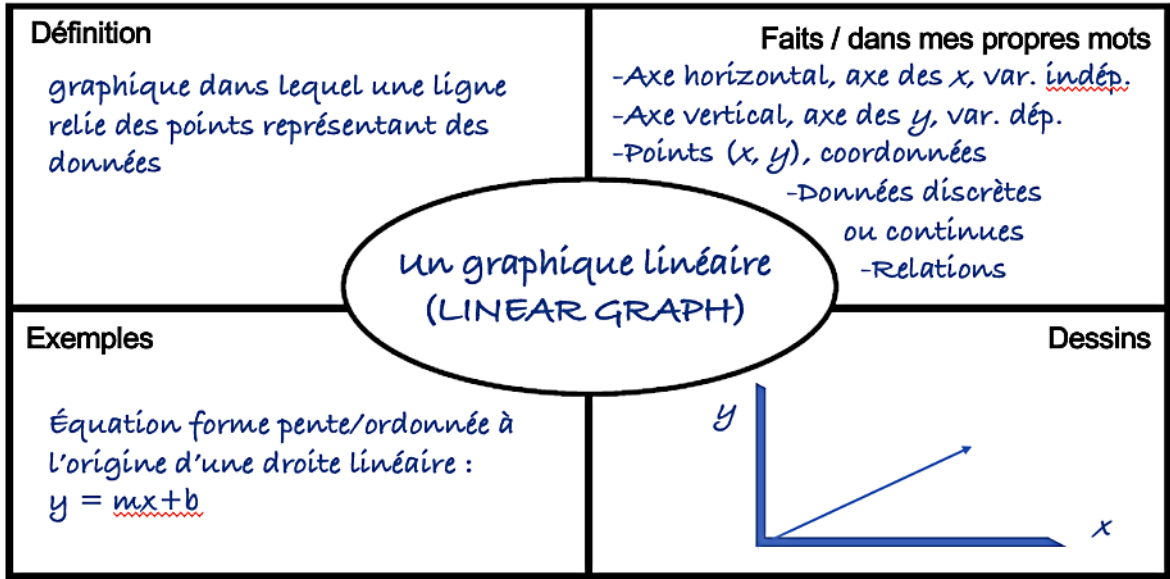
Définir « un graphique linéaire »

Graphique linéaire : Un graphique dans lequel une ligne relie des points représentant des données.
(La réponse est recopiée d'un glossaire.)

En mathématiques, les méthodes de calcul qui sont trop pratiquées sans compréhension sont oubliées ou mémorisées de façon incorrecte (NCTM, 2000). Similairement, le mot de vocabulaire de l'exercice précédent est recopié et (peut-être) mémorisé à court terme, mais cela ne garantit ni la compréhension approfondie du mot et du concept qui lui est associé, ni la rétention à long terme de ce mot. Le mot de vocabulaire est donc soit mal compris soit oublié, ou les deux.

En deuxième lieu, comparons l'activité précédente du point de vue du processus, produit à l'activité suivante, le modèle de Frayer (Kartchner Clark et Brummer, 2009) :

Le modèle de Frayer (adapté)



Une stratégie de développement de vocabulaire comme le modèle de Frayer permet aux élèves d'aller au-delà de la mémorisation des termes et de développer une compréhension plus approfondie de ces termes et de leurs liens avec d'autres termes et concepts. Cette stratégie permet aux élèves d'utiliser leurs multiples ressources de communication, dans cet exemple toutes leurs langues (le français et l'anglais), l'écrit, les symboles mathématiques et les dessins. Le modèle de Frayer peut être employé comme une activité en soi ou comme activité d'accompagnement. Quant au suivi, les fiches pourraient être affichées au mur (sous forme de mur de mots) ou assemblées dans un dictionnaire de mathématiques dont l'élève pourrait se servir en classe et même lors de certaines évaluations. Ayant le vocabulaire spécialisé requis pour le contenu étudié, les élèves du secondaire seront plus capables de communiquer leurs idées, raisonnements et explications mathématiques. Une stratégie pour faciliter cette communication est l'utilisation de questions ouvertes.

L'utilisation de questions ouvertes

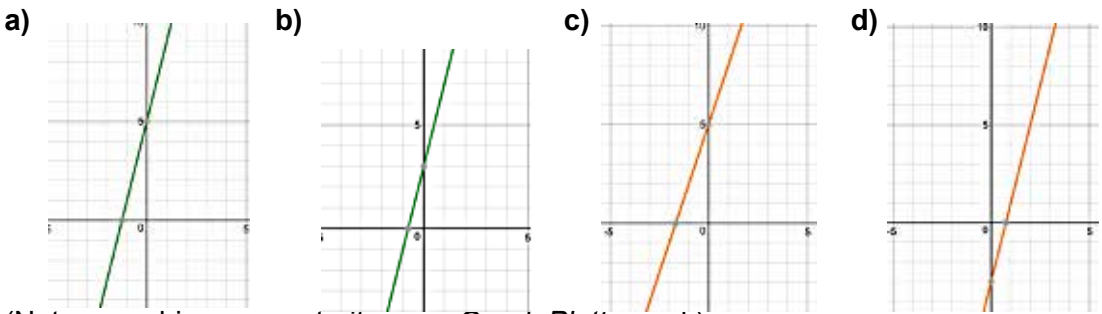
Une question ouverte permet à différents élèves de l'approcher en utilisant divers processus ou stratégies, et elle permet à différents stades de développement mathématique d'en tirer des bénéfices grâce à la tâche à accomplir (Small et Lin, 2010).

Cela contraste avec les questions assez communes du type « fermé » cherchant une seule bonne réponse et une seule manière de solution, mettant l'accent sur les procédures et la mémorisation des algorithmes et des habiletés. Considérons d'abord cette question fermée :

Question : Construire avec un logiciel le graphique de chacune des relations suivantes :

- a) $y = 4x + 5$ b) $y = 4x + 3$ c) $y = 3x + 5$ d) $y = 4x - 3$

Réponse :



(Note : graphiques construits avec Graph Plotter, s.d.)

Ensuite, comparons la question précédente à une question semblable, mais plus ouverte (inspirée par Small et Lin, 2010, p. 30-31) :

Question : Lesquelles de ces quatre relations sont les plus semblables? Pourquoi?

- $y = 4x + 5$ $y = 4x + 3$ $y = 3x + 5$ $y = 4x - 3$

Réponses et discussion :

Je pense que ce sont la deuxième et la quatrième relation qui sont les plus pareilles parce que dans leurs équations c'est $4x$ et 3 , donc les deux ont un « $4x$ » et un « 3 » et c'est juste le signe qui change.

Oui je peux voir ça. Mais à mon avis ce sont plutôt les deux premières qui sont les plus semblables parce que dans les deux cas on ajoute quelque chose à « $4x$ ».

Il me semble que la première et la troisième sont les plus similaires parce qu'on ajoute 5 dans les deux. Les taux de variation sont « 4 » et « 3 » dans les équations, donc presque pareils.

J'ai utilisé mon logiciel pour dessiner les graphiques de chacune. On devrait regarder les graphiques pour déterminer la réponse. C'est plus visuel. Je pense que ce sont le premier et le troisième qui se ressemblent le plus.

Les questions ouvertes comme celle que nous venons d’examiner donnent aux élèves des sujets de discussion. Il est préférable de répondre à ces questions en collaboration avec d’autres personnes plutôt qu’isolément, parce qu’il existe plusieurs points d’entrée et plusieurs réponses correctes. Comme cela, les questions ouvertes ont une dimension autre que la communication, et elle est essentielle à la salle de classe de mathématiques au secondaire : les questions ouvertes sont aussi une stratégie de différenciation. En adaptant quelque peu les questions fermées, par exemple en tournant la question (donner la réponse et demander aux élèves quelle est la question) ou en demandant de discerner les similarités ou les différences, nous pouvons créer des questions ouvertes (Small et Lin, 2010). Voici quelques autres exemples (inspirés par Small et Lin, p. 7) :

Exemple 1 : Tourner la question

Question originale fermée : **Quelle est l’hypoténuse d’un triangle droit si les côtés mesurent 3 unités et 4 unités?**

Question modifiée ouverte : **Un côté d’un triangle droit mesure 5 unités. Que pourraient mesurer les deux autres côtés?**

Exemple 2 : Demander de distinguer des similarités et des différences

Question originale fermée : **Évaluez : a) $\sqrt{5}$ b) $\sqrt{2}$**

Question modifiée ouverte : **Comment les nombres $\sqrt{5}$ et $\sqrt{2}$ sont-ils semblables? Comment sont-ils différents?**

En conclusion

Lorsque les élèves expriment leur compréhension des mathématiques en classe au niveau élémentaire, ils commencent en utilisant un langage courant et familier. À partir des années intermédiaires, les élèves devraient comprendre les définitions mathématiques et commencer à les utiliser. Cette pratique devrait être omniprésente à l’école secondaire.

Cependant, il ne faut pas presser les élèves de mémoriser les termes de vocabulaire. Lorsqu’on les laisse se débattre avec leurs idées et développer leurs propres moyens de les exprimer, cela leur permet d’apprécier la nécessité de définitions précises en mathématiques.

Équipés du vocabulaire adéquat, les élèves seront habilités à communiquer lorsque nous leur présenterons des tâches mathématiques intéressantes et différenciées, telles les questions ouvertes, qui méritent d’être discutées (NCTM, 2000). Pour que ces stratégies (le développement du vocabulaire et l’utilisation de questions ouvertes) et toutes les stratégies de communication soient efficaces, les élèves doivent se sentir à l’aise dans leur salle de classe de mathématiques. En tant qu’enseignants en immersion au niveau secondaire, nous pouvons favoriser ce type d’environnement positif en valorisant les diverses contributions mathématiques et en nous concentrant sur la réflexion des élèves (Horn, 2012). La communication orale et l’interaction orale suivront; et toute cette communication joue un rôle clé dans l’apprentissage de la langue seconde.

Références

BAJARD, Thora (2004). *L’immersion en français au Canada : guide pratique d’enseignement*. Avec la collaboration de Marie FROSST. Nepean, Association canadienne des professeurs d’immersion, x-189 p.

Graph Plotter: An Online Graphing Calculator (s.d.). [En ligne], www.transum.org/Maths/Activity/Graph/Desmos.asp.

HORN, Ilana S. (2012). *Strength in Numbers. Collaborative Learning in Secondary Mathematics*. Reston, Virginie, National Council of Teachers of Mathematics, 100 p.

KARTCHNER CLARK, Sarah, et Trisha BRUMMER (2009). *Stratégies d’écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales*. Adaptation : Carole Duguay avec la collaboration de René Hurtubise. Montréal, Chenelière Éducation, 740 p. Coll. Didactique / Langue et communication.

LAFONTAINE, Lizanne (2006). *Enseigner l’oral au secondaire : séquences didactiques intégrées et outils d’évaluation*. Montréal, Chenelière Éducation, 160 p.

LAFONTAINE, Lizanne, et Christian DUMAIS (2013). *Enseigner l’oral, c’est possible! : 18 ateliers formatifs clés en main*. Préface de Ginette Plessis-Bélair. Montréal, Chenelière Éducation, 304 p.

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Reston, Virginie, NCTM, 402 p. [PDF en ligne], https://www.rainierchristian.org/NCTM_principles-and-standards-for-school-mathematics.pdf].

SMALL, Marina, et Amy LIN (2010). *More Good Questions. Great Ways to Differentiate Secondary Mathematics Instruction*. New York/Reston, Teachers College Press/NCTM/Nelson, 224 p.

Le DELF et les pratiques au secondaire à Terre-Neuve

Paula Luby-Coughlan | *Chargée de cours, Memorial University of Newfoundland, Terre-Neuve-et-Labrador* | plubycoughlan@mun.ca



Depuis 2015, un nombre croissant d’élèves du niveau secondaire de Terre-Neuve-et-Labrador s’inscrivent au Diplôme d’études en langue française (DELF). Au cours des cinq dernières années, le nombre d’inscrits a augmenté de manière significative. Ainsi, entre 2020 et 2023, le taux de participation aux examens des niveaux A2, B1 et B2 s’est accru considérablement. Chaque année, le Centre DELF de la Memorial University of Newfoundland offre l’examen scolaire (A1, A2 et B1) à tous les élèves du secondaire. Le Centre offre aussi les examens B2 (intermédiaire) et C1 tout public. En général, on y reçoit entre 200 et 400 inscriptions pour le scolaire et environ 150 candidats aux examens du DELF de niveau B2 et du DALF (diplôme approfondi) de niveau C1 (utilisateur expérimenté).

Quelle est la raison de cet intérêt et d’un taux de participation aussi assidu?

Pour quelles raisons les élèves du secondaire s’intéressent-ils davantage à poursuivre le chemin de préparation pour un autre examen vers la fin de leurs études secondaires? Quels avantages réels ou perçus la réussite à un examen du DELF leur confère-t-elle en tant qu’apprenants d’une seconde langue à ce moment de leur vie? Est-ce que les heures de préparation et le temps investi dans ce processus en valent la peine? Le fait d’avoir réussi un tel examen de compétence linguistique sera-t-il bénéfique pour le candidat?

Chaque année maintenant et depuis 2016, je suis engagée comme examinatrice du DELF dans le Centre DELF situé au Département des langues, littératures et cultures modernes de la Memorial University of Newfoundland. J’ai pu observer de première main la popularité croissante de l’examen DELF chez les étudiants universitaires, les élèves du secondaire ainsi que les enseignants des écoles de Terre-Neuve-et-Labrador.

Chaque année, je suis de nouveau assez intriguée par les candidats qui se présentent volontairement pour faire cet examen. Je souhaitais en entendre s’exprimer au sujet de leurs motivations.

L’école anglophone St. Kevin, située à Goulds, à Terre-Neuve, fait partie des établissements qui s’inscrivent au DELF de niveau B1 depuis de nombreuses années... depuis au moins 10 ans maintenant, et pour elle l’examen du DELF est devenu une sorte de rite de passage en dernière année du secondaire.

Chris Doyle, enseignant à St. Kevin’s High School, promeut l’examen du DELF et guide ses élèves dans leur préparation à l’examen depuis des années. Quelles sont les pratiques innovantes dans sa classe de terminale? Quelle est l’influence positive exercée par M. Doyle sur ses élèves qui les incite à revenir passer le DELF année après année et qui leur donne la confiance nécessaire pour affronter cet examen?

Lors de la session d’examens du jeudi 8 mars 2023, deux élèves du secondaire se sont présentées au Centre DELF vers midi pour passer leur épreuve de production orale avant de passer l’examen à 13 h 30. Kiera Noftall et Adriana Power sont venues passer le test de niveau B2. Ayant passé le B1 plusieurs années auparavant et fortes de cette expérience positive et de leur réussite à l’examen, elles se sentaient toutes les deux prêtes à passer le niveau B2. Je les ai interviewées quelques minutes avant et après l’examen, et les deux ont exprimé les mêmes sentiments positifs.

Voici le compte rendu succinct de leurs deux témoignages :

- Étudier le français est un aspect de leurs études très important depuis l'école primaire, où elles ont commencé à étudier le français dans le programme d'immersion précoce
- La réussite à l'examen de niveau B1 les a motivées à continuer d'étudier le français tout en améliorant leurs compétences langagières dans le but de faire un éventuel examen B2
- Elles prévoient entreprendre une carrière où il sera nécessaire de communiquer en français
- Elles ont investi de manière indépendante un certain temps dans la préparation de l'examen de niveau B2

Voici ce que raconte Chris Doyle, enseignant à St. Kevin's High School (Goulds, Terre-Neuve) :

1. *Quelles sont les préparations pour l'examen DELF que vous avez mises en place pour les élèves du secondaire?*

En général, en salle de classe je me concentre plus sur l'authenticité du français et la spontanéité là où c'est possible.

Tout devrait commencer et finir avec l'oral, et plus je peux incorporer le parler de francophones d'autour du monde, mieux c'est pour les élèves.

Très souvent, au début de la plupart de mes leçons, je montre des balados de la série *Français facile* puisés sur YouTube. Là, il y a des gens qui font des interviews dans les rues de France. Leurs questions portent sur les différents aspects de la vie quotidienne – que ce soit ce qu'on a tendance à prendre au petit déjeuner ou d'où l'on vient. J'adore montrer à mes élèves les expressions naturelles et les réponses des gens dans ces vidéos-là. Ce que j'adore, c'est quand j'entends mes élèves utiliser des structures ou des expressions apprises dans les vidéos ou des textes lus en classe. D'ailleurs, nous passons des examens de pratiques qui sont disponibles en ligne et c'est fait en groupe de classe entière.

Lien vers la chaîne YouTube *Français facile*
<https://www.youtube.com/channel/UCiH1MGPIeH9IXKAMWjHJJwg>

2. *D'où vient la motivation des élèves à vouloir passer le B2?*

Au niveau secondaire, les élèves commencent à être conscients de l'importance de leurs efforts actuels par rapport au succès à venir. Être certifié ou même diplômé à l'âge de 18 ans est un très grand atout; alors souvent mes élèves choisissent de passer l'examen du DELF en fonction de leurs futurs projets. En plus, mes élèves qui passent le A2 ou le B1, puisqu'ils sont plus ou moins à la fin de leurs études en français, reconnaissent que le diplôme du DELF serait une bonne façon de terminer leur programme d'immersion française – un grand accomplissement après toutes les années à étudier la langue.

3. *Dans les salles de classe, y a-t-il des pratiques innovantes dont vous aimeriez nous faire part?*

Je fais un effort pour parler avec mes élèves des aspects qui sont peut-être moins bien connus, liés au mode de vie, à l'histoire, à l'origine des expressions, etc. Pour ce faire, j'essaie d'incorporer des ressources d'Internet, des chansons, des textes écrits. D'ailleurs, étant donné que l'oral est au cœur de l'apprentissage d'une langue seconde (production et compréhension), je fais un grand effort pour faire parler mes élèves sous forme de monologues, de présentations, de jeux de rôles, ou d'une multitude d'autres types d'activités. Afin de promouvoir autant de participation orale, il me faut établir une atmosphère d'acceptation et de soutien dans ma salle de classe. Quand les élèves savent qu'il n'y aura aucun jugement de la part d'autrui, ils sont prêts à prendre des risques et à accroître leur usage du français dans des situations de communication.

Je voulais, en écrivant cet article, illustrer qu'à Terre-Neuve-et-Labrador, l'intérêt pour apprendre le français ne cesse de croître malgré les situations parfois moins qu'idéales en salle de classe. Et que les façons dont un enseignant engagé peut motiver les élèves à faire des efforts pour améliorer leurs compétences linguistiques valent souvent un second regard. Enfin je voudrais souligner un taux de participation volontaire élevé à l'examen du DELF à la fin des programmes de l'enseignement secondaire.

En fin de compte, je suis fière de témoigner du fait que c'est devenu une pratique courante, respectée et fiable dans notre province qui permet de confirmer que beaucoup de nos élèves continuent de bien apprendre le français.

Dans ma valise du secondaire, j'emporte...

Christine Thibaudier-Ness | Formatrice en immersion | cness@lostimage.com



Si les quelques années que j'ai passées au début de ma carrière à enseigner dans des classes du primaire ont été formatrices, les années qui ont suivi au secondaire ont été des années de découverte et de renouvellement. Grâce à l'expérience que j'avais acquise au primaire et aux principes de la différenciation, j'ai choisi de donner la priorité non pas au contenu, mais à la forme, pour appréhender les

apprentissages destinés à mes groupes. Au fil du temps, j'ai tenté de faire ressortir les talents de chacun de mes élèves en valorisant leurs habiletés et leur donnant la chance de contribuer à leur succès sur une base d'activités flexible. Celles que vous retrouverez dans cet article ont pour objectif d'aider les élèves à se recentrer sur le français, à exprimer leur opinion ou une idée sur un sujet qu'ils ont choisi, à ne pas se sentir sous la lentille de l'évaluation, et à utiliser la langue dans un contexte informel.

LA DISCUSSION OUVERTE AU DÉBUT DE LA JOURNÉE

Les élèves arrivent tous en classe avec leur bagage personnel et ils n'ont pas nécessairement eu l'occasion de parler français depuis votre dernière rencontre avec eux. **Invitez-les à réorienter leur pensée en leur communiquant une opinion, une information, ou une anecdote. Ils peuvent en faire une entrée de journal, un partage à l'oral ou les deux.** Environ 10 minutes.

A. Avantages :

- Réorientation vers leur raison d'être en classe : utiliser et enrichir leur capacité à communiquer en français.
- Partage de leurs expériences et affirmation de leur identité.
- Valorisation de leur place dans le groupe classe sur les plans académique, affectif et social.
- Discussion informelle sur ce que font les gens au quotidien (sans attribution de notes).

B. Organisation :

- Accordez quelques minutes aux élèves pour sélectionner leur sujet et l'écrire dans leur journal.
- Divisez-les en petits groupes pour qu'ils puissent ensuite échanger avec confiance tout en livrant leur opinion, une information, ou une anecdote chacun leur tour.
- Demandez-leur de choisir l'opinion, l'information, ou l'anecdote qu'une personne partagera avec le grand groupe.
- Après ce partage informel, vous verrez que vos élèves sont plus détendus ou moins stressés, et surtout un peu plus concentrés sur la tâche à venir.

LE REMUE-MÉNINGES POUR SE PRÉPARER À UN CONCEPT CIBLE, UN THÈME, UN ÉVÈNEMENT, UN PERSONNAGE OU UN GRAND PERSONNAGE

J’adore faire des remue-ménings avec mes élèves. Cela me permet d’en apprendre davantage sur eux, sur ce qu’ils savent ou croient savoir, et de faire une évaluation diagnostique (pour l’apprentissage) afin de savoir dans quelle direction aller. C’est un bon moyen de leur faire prendre connaissance de ce que nous allons faire, en plus de leur montrer que ce que nous allons discuter, découvrir ou apprendre leur appartient déjà en partie. Environ 20 minutes.

- Avant de commencer votre leçon par la lecture, le visionnement d’une vidéo ou une image, lancez le mot-clé de votre concept au centre d’un tableau blanc pour créer une carte conceptuelle.
- Encouragez les élèves à noter dans leur cahier ce qu’ils savent à son sujet. Allouez-leur quelques minutes pour faire un partage en équipes de deux.
- Puis, en grand groupe, notez les réponses au tableau, insistez sur le vocabulaire, les expressions, clarifiez les réponses, ajoutez des précisions issues des élèves, puis les vôtres.

RETOUR AUX SOURCES ET NOUVEAUX APPRENTISSAGES AVEC LES ALBUMS



- Tous les élèves aiment qu’on leur lise des histoires, alors pourquoi ne pas en lire aux ados? Non seulement vous profiterez du bonheur de lire à haute voix et de servir de modèle à vos élèves, mais vous vous ferez plaisir en lisant une histoire qui vous fait vibrer chaque fois que vous avez le livre dans vos mains. Attention, vos élèves ne seront pas dupes, ils sauront qu’ils vivent un moment authentique de partage et d’échange avec vous.
- De nombreux albums traitent de sujets complexes dans un format prêchant l’innocence. Leur lecture est une bonne entrée en matière pour aborder un sujet difficile ou délicat, pour écrire, ou pour parler, soit en cours de langue, de sciences humaines ou de sciences. Encouragez ces apprenants par l’exemple : grâce à vous, les élèves peuvent se sentir inspirés pour, à leur tour, faire part de leurs titres préférés.
- Avec les albums, ils peuvent cultiver leur expression orale, et les phrases courtes et les pages illustrées apportent un soutien à leurs efforts. De plus, en écoutant et en lisant les textes à haute voix, ils peuvent développer des habiletés en lecture tout en clarifiant leur compréhension par le biais du rythme (l’enchaînement des phrases), du volume, de l’intonation, de la prononciation.
- Ces albums peuvent aussi faire l’objet d’activités de prolongement en plus de la mise en contexte. Je partage dans les prochaines pages quelques coups de cœur qui donnent aux ados la possibilité de réaliser toutes sortes d’actions en français grâce ces récits. Je vous livre un très large extrait révisé d’un article que j’avais rédigé pour *Le Journal de l’immersion* il y a quelques années, avec des titres qui continuent de me faire vibrer.

Les albums peuvent être remplacés par des poèmes. Comme les albums, les poèmes sont courts et nombre d’entre eux sont narratifs.

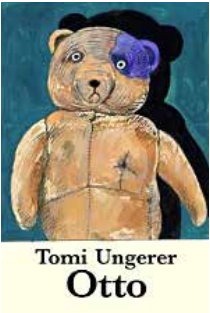
Clé des abréviations qui se trouvent dans les boîtes : PÉ, production écrite; PO, production orale; CÉ, compréhension écrite; CO, compréhension orale.

Vous trouverez la liste des titres mentionnés à la page 60.



Résumé :
Une petite fille victime de la guerre interpelle un reporteur dans une zone de conflits.
CÉ (le point de vue et la voix) et culture :

- Prendre la place d’un personnage dont la situation est tragique
- S’identifier à l’un des personnages
- Reconnaître des points de tension



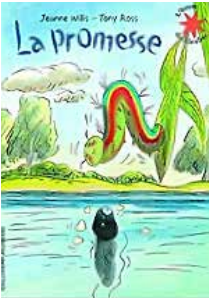
Résumé :
Un ours survit à la Deuxième Guerre mondiale et raconte ce qu’il a vécu.
CÉ (le texte narratif, le point de vue, le traitement d’évènements historiques) :

- Distinguer entre la fiction et la réalité
- Explorer les liens de l’amitié



Résumé :
Les mots coûtent cher dans cette histoire et il faut apprendre à les utiliser dans les bonnes circonstances une fois qu’on les a avalés.
CÉ (la structure du texte, la voix) :

- Faire des hypothèses
- Jouer avec les mots
- Comprendre le rôle d’une dystopie dans une narration



Résumé :
La nature n’est pas toujours bien faite lorsqu’il s’agit de relations amoureuses.
CÉ et PO (la chronologie, les sciences naturelles, les sentiments, la synthèse) :

- Discussion : prendre de la distance entre un texte et ses sentiments



Résumé :
Une poule adore magasiner.
CÉ et PO (comprendre l’humour et la moralité) :

- Organiser un théâtre des lecteurs pour travailler l’intonation
- Mettre en place des groupes de discussion



Résumé :
Le personnage principal se questionne sur l’existence.
L’esprit critique, la culture, les perceptions.

- Répondre à des questions
- Poser des questions



Résumé :
Quand l’amour pour sa mère n’est pas suffisant pour l’aider à garder le goût de vivre.
CÉ (la structure des phrases et le choix des mots) et **PO** :

- Analyser le choix des mots et des phrases pour traiter de situations difficiles



Résumé :
Le vide a soudain pris en partie possession du personnage principal. Quel est ce vide? D’où vient-il? Comment vivre avec?
CÉ, PÉ et PO (comprendre l’humour et la moralité) :

- Partager des expériences personnelles en petits groupes
- Rédiger un récit vécu
- Partager des trucs pour « traiter le vide »



Résumé :
Trois loups sont perdus en mer. Comment vont-ils s'en sortir?
CÉ, PO et PÉ :

- Comprendre la satire (ici avec la répétition et une situation pas si saugrenue que cela)
- Explorer les différents points de vue



Résumé :
Par le biais des expériences d'un narrateur, le lecteur découvre les étapes qui ont marqué sa vie.
CÉ, CO, PO et PÉ :

- PÉ et PO : Décrire les étapes marquantes de sa vie
- Lire à voix haute
- Discuter des valeurs
- Explorer des possibilités face à des situations difficiles



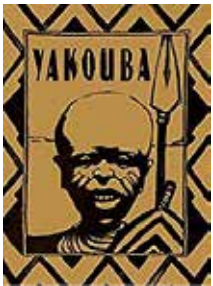
Résumé :
Deux frères fuient leur pays détruit par la guerre. Parviendront-ils à trouver une terre d'accueil?
CÉ et PO :

- Travailler l'intonation par la lecture à haute voix (ex. : le théâtre des lecteurs)
- Comprendre la situation des réfugiés et explorer l'empathie



Résumé :
À la fin de la classe d'art, Zoé n'a que sa page blanche à montrer à M^{me} Chevalet...
CÉ et PO :

- Analyser la résolution de problème
- Développer l'estime de soi
- Prendre des risques
- Aller au-delà de ses croyances
- Transformer sa pensée



Résumé :
Un jeune adolescent part chasser son premier lion pour prouver sa valeur de guerrier.
PO :

- Adopter des pauses appropriées pour enrichir le récit

CO et PO :

- Débats : la chasse, les rites de passage, la valeur et les valeurs



Résumé :
Dans une lettre, la narratrice raconte les liens qui unissent la chasse aux loups-marins à sa famille.
PO :

- Adopter un ton et des pauses propres à la narration d'un sujet controversé

CO :

- Analyser les sentiments et les opinions de la narratrice

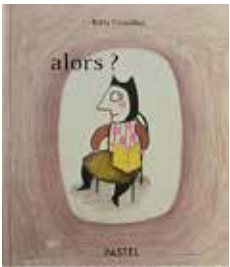


Résumé (informatif) :
En utilisant le prétexte de chansons traditionnelles, l'auteur explore le thème des enfants au travail.
PO et CO :

- Retrouver les chansons du livre par une recherche, les écouter, en discuter, les chanter

PO et CO :

- Comparer le texte de la charte des droits de l'enfant avec le contenu du livre



Résumé :
Des petites créatures attendent l'arrivée de quelqu'un.
PO :

- Explorer l'intonation, le rythme, le volume, la prononciation
- Improviser avec d'autres mots tirés d'expressions courantes :
« Et puis? »
« C'est vrai? »
« Mais c'est incroyable! »



Résumé :
Une poupée porteuse d'un terrible secret fait le récit de sa vie.
PO :

- Adopter un ton approprié à un sujet sensible

PO et CO :

- Analyser le rôle de la personnification dans un texte hybride (informatif, narratif, descriptif, expressif)



Résumé :
Un groupe d'enfants « joue » à la guerre dans une zone de conflits. Comment se distinguent-ils les uns des autres? Que leur réserve l'avenir?

- Lire à haute voix
- Avec la voix, faire passer des émotions tragiques

Enfin les albums sont des modèles d'écriture et d'apprentissage. Ils sont un tremplin pour travailler la grammaire en contexte, examiner le genre des textes et leurs particularités, analyser les types de phrases et leur syntaxe, explorer la ponctuation et les différentes voix, trouver des idées pour écrire, et même s'approprier les temps de verbe. Voici quatre de mes titres phares, dont deux touchent autant la grammaire du texte que la grammaire de la phrase. Ce sont de parfaits modèles d'inspiration :

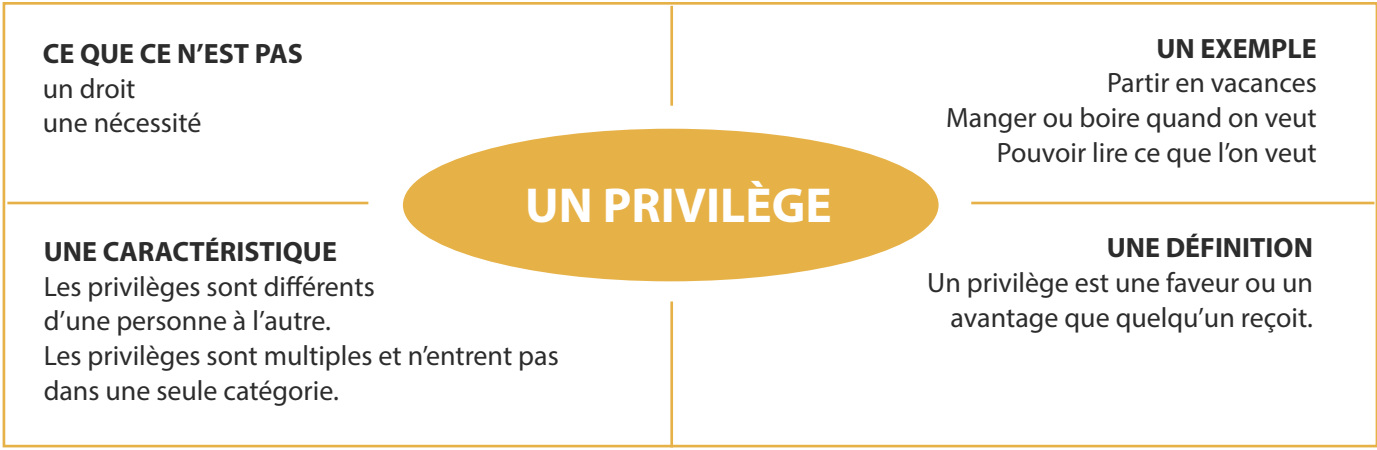
Des textes modèles pour apprendre et comprendre l'écriture		Des livres sans ou presque sans texte, mais dont les images sont révélatrices de tout un monde	
Les genres de textes : Le facteur fait sa tournée et dépose une lettre dans chaque boîte : une invitation, une lettre de remerciements, une lettre d'avocat, une lettre de plainte, un contrat... Autant de modèles que de destinataires.	Un parc et quatre promeneurs bien différents. Quatre personnages et quatre voix pour quatre personnalités et quatre récits différents. La voix selon le choix des mots, les temps, la variété de phrases, la ponctuation.	Chaque page présente une image surréaliste accompagnée d'une phrase mystérieuse. Chaque lecteur crée son texte.	Un marchand de glaces itinérant écrase un lapin dans un coin de campagne isolé. L'homme aurait dû ralentir, averti par le panneau. La nuit sera longue. Il ne reste qu'aux élèves à narrer ce drame.

Liste des albums mentionnés dans les tableaux

AHLBERG, Alan et Janet. <i>Le gentil facteur ou Lettres à des gens célèbres</i> . Albin Michel Jeunesse.	LESTRADE, Agnès de, et Valeria DOCAMPO. <i>La grande fabrique de mots</i> . Alice.
BLAIS, François, et Valérie BOIVIN. <i>Le livre où la poule meurt à la fin</i> . Les 400 coups.	LLENAS, Anna. <i>Le vide</i> . Les 400 coups.
BROWNE, Anthony. <i>Une histoire à quatre voix</i> . Kaléidoscope et / L'école des loisirs. (Traduction de l'édition originale anglaise.)	NADON, Yves, et Manon GAUTHIER. <i>Ma maman du photomaton</i> . Les 400 coups.
BROWNE, Anthony. <i>Voices in the Park</i> . Corgi.	PEF. <i>Une si jolie poupée</i> . Gallimard Jeunesse.
CALI, Davide, et Serge BLOCH. <i>Moi, j'attends...</i> Sarbacane.	POULIN, Andrée, et Enzo LORD-MARIANO. <i>Y'a pas de place chez nous</i> . Québec Amérique.
COUSSEAU, Alex, et Philippe-Henri TURIN. <i>Les trois loups</i> . L'école des loisirs.	REYNOLDS, Peter Hamilton. Traduction de l'anglais par Emmanuelle Pingault. <i>Un bon point pour Zoé</i> . Milan.
CROWTHER, Kitty. <i>Alors?</i> Pastel de l'école des loisirs.	SCOTTO, Thomas, et BARROUX. <i>Une guerre pour moi...</i> Les 400 coups.
DEDIEU, Thierry. <i>Yakouba</i> . Seuil Jeunesse.	UNGERER, Tomi. <i>Otto : Autobiographie d'un ours en peluche</i> . Traduction par Florence Seyvos. L'école des loisirs.
HÉBERT, Marie-Francine, et Jean-Luc TRUDEL. <i>Tu me prends en photo</i> . Les 400 coups.	VAN ALLSBURG, Chris. <i>Les mystères de Harris Burdick</i> . L'école des loisirs.
LEBLANC, André. <i>L'envers de la chanson : Des enfants au travail, 1850-1950</i> . Les 400 coups. (Narration pour la version audio : Milène Leclerc.)	VIGNEAU, Claire, et Bruce ROBERTS. <i>Le chasseur de loups-marins</i> . Les 400 coups.
LEE, Suzy. <i>La revanche des lapins</i> . La Joie de lire.	WILLIS, Jeanne, et Tony ROSS. <i>La promesse</i> . Gallimard Jeunesse.
LEMIEUX, Michèle. <i>Nuit d'orage</i> . Les 400 coups.	

J'aimerais conclure avec quatre stratégies associées à des organisateurs graphiques que j'utilise pour faciliter la collaboration, l'inclusion, la réflexion, le développement de la pensée critique, la discussion, et l'écriture. La technologie en temps de COVID-19 m'a permis de mieux apprécier la valeur de ces outils grâce au tableau blanc interactif Jamboard, et je les utilise désormais en organisant mes élèves en petits groupes autour d'un espace du tableau blanc :

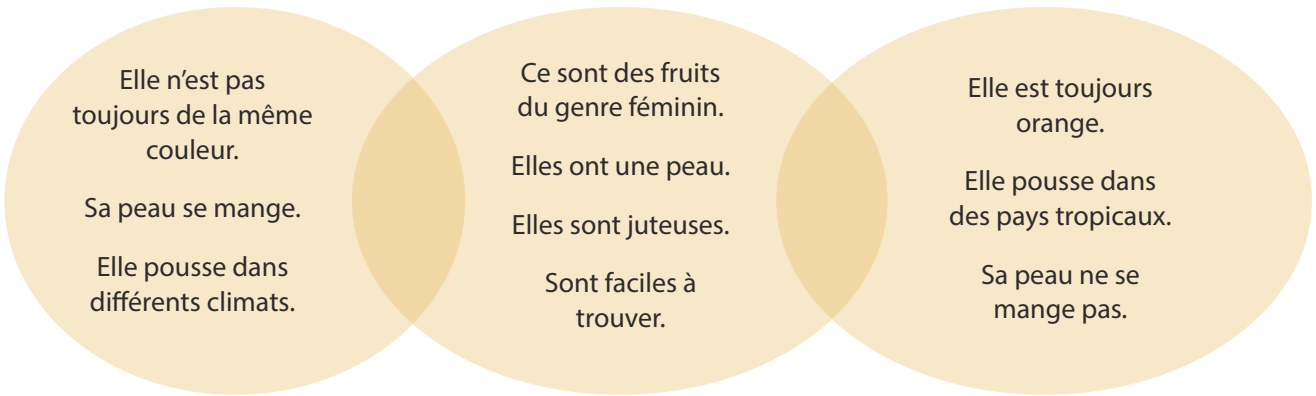
1. Le modèle de Frayer pour mieux comprendre un mot, un concept, un personnage, un évènement



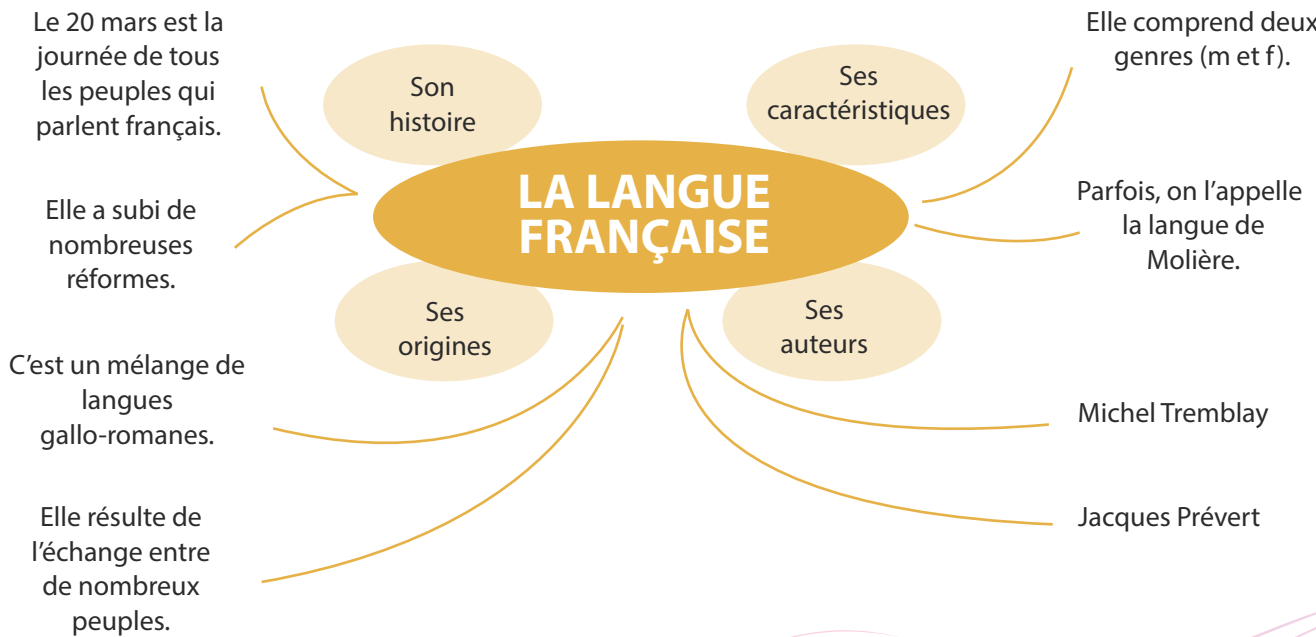
2. Le diagramme de Venn pour travailler les comparaisons

LA POMME

L'ORANGE



3. La carte conceptuelle pour organiser des informations avant ou après un travail de recherche



4. Le tableau SVA pour se préparer à une recherche, une lecture, une discussion, ou faire le bilan de ses savoirs sur un sujet. Exemple : la langue française.

Ce que je SAIS	Ce que je VEUX savoir	Ce que j'ai APPRIS
On parle français dans de nombreux pays. Le français est une langue latine.	La différence entre les pays francophones et les membres de la francophonie.	(Recherche en cours.)

L'UTILISATION DE L'IMAGE EN CLASSE

Les images sont faciles à trouver, à manipuler et possèdent des qualités didactiques illimitées. Il n'y a qu'à se rappeler le succès des albums ou des romans graphiques. De plus, les élèves sont bombardés de photographies, de représentations graphiques, de caricatures. Ceci ne veut pas dire que leur littératie visuelle est développée et, dans une classe de français langue seconde, l'exploration de l'image est indispensable. L'image constitue un outil neutre par lequel les élèves peuvent affirmer leurs goûts et idées personnels.

L'image est un bon tremplin pour la discussion, la réflexion, l'interprétation, le questionnement, les comparaisons, la composition. Tout comme je le mentionnais dans l'introduction de cet article, les adolescents ont besoin de s'exprimer, de partager leurs idées, de donner leurs opinions. L'image peut les aider à faire tout cela tout en permettant de véritables échanges culturels.

Dans cet article, j'ai regroupé quelques-unes des activités et certains des outils que mes élèves ont aimé utiliser en classe au fil du temps. À vous de les adapter comme bon vous semble, selon vos besoins et ceux de vos élèves. J'espère que tous y trouveront des moyens de voyager au fil de leurs apprentissages en manipulant cette belle langue française.



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

ESPACE
MEMBRE
VIRTUEL DE L'ACPI

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

ET BIEN PLUS ENCORE!

MEMBRE.ACPI.CA

CONGRÈS ACPI

L'IMMERSION : PHARE DU BILINGUISME



2 - 4 NOVEMBRE 2023 • SAINT-JEAN, NB

acpi.ca

Association canadienne des
professionnels de l'immersion

