LE JOURNAL DE L'IMMERSION

ÉCHOS DU CONGRÈS



Une valise équipée pour la lecture partagée

Carmen Vaugeois et Suzanne Pitts

Enseigner en immersion à l'ère de l'apprenant numérique et de l'intelligence artificielle

Jérémie Séror

Des pratiques d'autorégulation basées sur les forces des élèves

Melissa Dockrill Garrett

Volume 46, numéro 1
Hiver 2024

acpi.ca

Association canadienne des professionnels de l'immersion
acpi

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

Patrimoine canadien Canadian Heritage

RÉSEAU DES PARTENAIRES FLS PARTNER NETWORK

ACUFC

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE
AMBASSADE DE FRANCE AU CANADA

AQEFLS
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

OMLTA AOPLV
ONTARIO MODERN LANGUAGE TEACHERS' ASSOCIATION
ASSOCIATION ONTARIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES
SINCE / DEPUIS 1986

Le Conseil français
The Alberta Teachers' Association

SYMPOSIUM DES ROCHEUSES

caslt acpls

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

LA FIPF
Fédération Internationale des Professeurs de Français

FRANÇAIS POUR L'AVENIR FRENCH FOR THE FUTURE

Les Rendez-vous de la Francophonie

canada.ca/nos-langues
Bureau de la traduction
canada.ca/our-languages
Translation Bureau
Canada

uOttawa
Régime d'immersion en français
French Immersion Studies

ÉDUCATRICES ET ÉDUCATEURS FRANCOPHONES DU MANITOBA

Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes
Québec

APPIA

Le Journal de l'immersion

Volume 46, numéro 1, hiver 2024

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 #/nº 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 that magazine.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction
Lesley Doell
Corinne Labelle
Jill LeBlanc
Paula Luby-Coughlan
Wybo Ottenbreit-Born
Caroline Roux
Holly Sorenson

Rédactrice
Holly Sorenson

Graphisme et production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique et correction d'épreuves
Jacques Côté

Directrice générale de l'ACPI
Chantal Bourbonnais

Directrice générale adjointe
Marie-France Gaumont

Coordonnatrice administrative et financière
Chantal Richer

Coordonnatrice marketing et adhésions
Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès
Kim Murray

Conseillère pédagogique nationale
Lesley Doell

Agent de communication
Didier Kouakou

Agente de projets pédagogiques
Cathleen Armstrong

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

Conseil d'administration

Alberta	Sarah Fedoration
Colombie-Britannique	Shauna Néro
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Holly Sorenson
Nouveau-Brunswick	Poste vacant
Nouvelle-Écosse	François Bélanger
Ontario	Alexander Skene
Québec	France Bourassa
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Paula Luby-Coughlan
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux



CHANGEMENT D'ADRESSE : Si vous changez d'adresse postale ou de courriel, merci d'en informer le bureau de l'ACPI au bureau@acpi.ca ou au 613 230-9111.

Le Journal de l'immersion est publié trois fois l'an pour les membres de l'ACPI. Les auteurs d'articles, tout comme le lectorat, sont composés d'enseignants, d'administrateurs scolaires, de conseillers pédagogiques, de parents, de chercheurs, de spécialistes, de professeurs et d'étudiants universitaires, ainsi que de responsables aux ordres de gouvernement provincial et fédéral provenant de toutes les régions du Canada et de partout dans le monde.

La reproduction ou la diffusion électronique, même partielle, de tout article de cette publication est soumise à l'autorisation préalable de la rédaction.

Pour vous abonner au *Journal de l'immersion*, vous devez devenir membre de l'ACPI. Merci de visiter www.membre.acpi.ca.

Sommaire

ACPItualités

Mot de la présidente 4
Les paroles du rédacteur 5
Coups de cœur de Chantal 6
L'importance de la littératie financière en immersion française 8
Merci aux commanditaires et partenaires 11
Les Prix d'excellence à Johanne Proulx et Isabelle Côté 12
Prix d'excellence en immersion française : Appel de candidatures 15
L'ACPI lance son Plan stratégique 2024-2027 16

ÉCHOS DU CONGRÈS

Qu'en est-il de l'avenir de l'immersion au Canada? 18
Apprendre autrement : la créativité, un monde à découvrir 20
Redéfinir le bilinguisme pour éveiller l'oral spontané dans les classes du secondaire 23
Une valise équipée pour la lecture partagée 26
Le cadre d'une pédagogie moderne et anti-oppressive des langues additionnelles 31
Identifier les erreurs pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté 39
Évaluer autrement : intégrer la rétroaction à l'évaluation de la lecture 46
Enseigner en immersion à l'ère de l'apprenant numérique et de l'intelligence artificielle 49
Jeux de mathématiques comme outils de motivation et de différenciation en IF au niveau intermédiaire 55
Des pratiques d'autorégulation basées sur les forces des élèves 60

Mot de la présidente

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

Chers membres et collègues,



C'est avec une immense fierté et gratitude que je m'exprime en tant que présidente de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) pour vous adresser quelques mots à la suite du 46e congrès annuel qui s'est tenu du 2 au 4 novembre 2023 à Saint-Jean au Nouveau-Brunswick. Sous le thème évocateur « L'immersion, phare du bilinguisme », cette édition restera gravée dans nos mémoires comme un moment charnière de notre engagement envers l'immersion française.

Au cours des dernières années, l'immersion française au Nouveau-Brunswick a été soumise à une incertitude persistante, et ce rassemblement a été l'occasion tout indiquée de célébrer et renforcer notre détermination à soutenir cette cause qui nous est très chère. Plus de 625 participant.e.s se sont réuni.e.s pour échanger des idées, renforcer des liens et manifester notre engagement collectif envers les programmes d'immersion française, tant au niveau provincial que national.

Encourager l'évolution professionnelle des intervenant.e.s en immersion française demeure un enjeu fondamental de notre mission de préservation et de promotion du bilinguisme par l'entremise de ces programmes essentiels. Les moments forts de ce congrès ont été marqués par des partages d'expériences significatifs, mettant en lumière l'influence tangible que nous exerçons sur la vie de nos élèves et apprenant.e.s de même que notre capacité à les guider vers la réussite scolaire et le bilinguisme.

J'adresse mes sincères remerciements à tous ceux et celles qui ont contribué au succès de ce 46e congrès, particulièrement aux personnes engagées dans les différents comités et ateliers.

L'événement a proposé un programme riche et varié, comprenant plus d'une cinquantaine d'ateliers, explorant des thèmes pertinents tels que l'innovation pédagogique, les défis actuels de l'immersion et les nouvelles perspectives d'avenir.

Ces discussions soulignent notre détermination à favoriser un développement professionnel continu et adapté aux enjeux actuels de l'immersion française.

Alors que nous tournons la page sur ce 46e congrès annuel, je suis ravie de vous inviter au prochain congrès qui se déroulera à Régina en Saskatchewan du 7 au 9 novembre 2024, sous le thème « L'immersion : un horizon sans frontières ». Nous aspirons à explorer de nouveaux horizons, à repousser les limites de l'immersion et à continuer de construire un Canada bilingue et prospère.

Je vous encourage à réfléchir aux enseignements et aux sources d'inspiration qui sont présentés dans notre numéro hivernal du *Journal de l'immersion*. Échangez ces réflexions avec vos collègues et élèves afin que tout un chacun puisse bénéficier de la richesse de ces idées. Ensemble, poursuivons notre engagement en tant que phares du bilinguisme, ouvrant la voie à un avenir où la diversité linguistique de nos deux langues officielles contribue à façonner une société plus inclusive et harmonieuse. Votre contribution et votre dévouement sont essentiels au renforcement de notre communauté et à son impact positif.

Je tiens à réitérer ma profonde reconnaissance pour votre engagement indéfectible envers l'immersion française. Votre dévouement continue de jouer un rôle crucial dans la préservation et la promotion de l'immersion, et nous sommes reconnaissant.e.s de pouvoir compter sur une communauté aussi dévouée et passionnée.

Au plaisir de vous retrouver à Régina en 2024.

Cordialement.

Les paroles du rédacteur

Jeannot Cyr | *Enseignant d'immersion au secondaire, Kennebecasis Valley High School, Quispamsis, NB* | *NB@acpi.ca*

Chères et chers professionnel.le.s de l'immersion française,



C'est avec une grande satisfaction que je m'adresse à vous en tant que président du comité organisateur du 46e Congrès national de l'ACPI. Cette édition revêtait une importance particulière, car elle faisait écho à une situation cruciale dans le domaine de l'immersion française au Nouveau-Brunswick. Du 2 au 4 novembre 2023, à Saint-Jean, Nouveau-Brunswick, notre événement a rassemblé les acteurs majeurs de l'immersion française de tout le Canada dans le but de célébrer et de promouvoir notre précieux patrimoine linguistique. De manière tout aussi cruciale, nous avons cherché à démontrer au gouvernement l'importance de l'immersion comme un garant du succès du bilinguisme pour l'ensemble de la nation canadienne.

Le thème privilégié, « L'immersion : phare du bilinguisme », a mis en lumière l'impact et l'importance de l'immersion française dans notre pays. Ce congrès a constitué une plateforme exceptionnelle pour échanger nos connaissances, partager nos expériences et nos idées novatrices avec nos collègues d'un océan à l'autre. Collectivement, nous avons renforcé notre engagement envers l'immersion française, assurant ainsi son dynamisme et son enrichissement en vue des générations futures.

Notre programme a été riche en conférences et ateliers de même qu'en discussions interactives, sous l'animation de spécialistes renommé.e.s du monde de l'immersion et de l'éducation. Les participant.e.s ont eu l'occasion d'approfondir leurs connaissances professionnelles, de découvrir les dernières recherches et les meilleures pratiques en immersion, tout en établissant des liens précieux avec leurs pairs.

Je tiens à exprimer ma gratitude spéciale à la belle équipe du comité organisateur, qui a contribué de manière significative à la réalisation de cet événement d'envergure au Nouveau-Brunswick, la seule province du Canada officiellement bilingue.

J'adresse également mes remerciements au bureau de l'ACPI, qui nous a accompagné.e.s tout au long de cette belle aventure. Merci du fond du cœur à nos partenaires, dont la contribution financière, matérielle et humaine a permis d'enrichir notre programmation. À nos membres, ayant assisté ou non au congrès, j'exprime ma gratitude pour leur contribution essentielle à la promotion du bilinguisme dans l'ensemble du Canada. Vous, qui évoluez dans le milieu de l'immersion, êtes une source d'inspiration pour nous tous et toutes.

Bonne lecture de ce numéro hivernal de votre *Journal*!

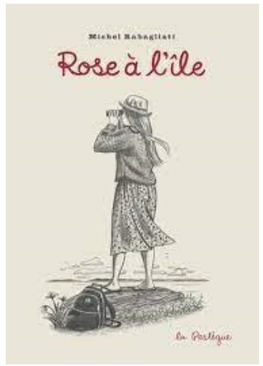
Coups de cœur de Chantal : *Rose à l'île* et *Le petit astronaute*

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



Je n'ai pas l'habitude des bandes dessinées depuis que j'ai grandi. Comme plusieurs, j'ai dévoré *Tintin*, *Astérix* et *Gaston Lagaffe* quand j'étais enfant, mais c'est une forme de littérature que j'ai délaissée quand je suis devenue grande. Il y a quelques années, j'ai découvert la série *Paul* de Michel Rabagliati, bédéiste québécois qui m'a fait redécouvrir la joie de me lancer dans la lecture de BD et de livres graphiques; depuis, je suis accro!

Dans les derniers mois, j'ai eu l'immense plaisir de lire *Rose à l'île* de Rabagliati et *Le petit astronaute* de Jean-Paul Eid. Deux bijoux de lecture!



Rose à l'île

Tout d'abord, l'histoire de *Rose à l'île* est toute simple. Ce roman illustré raconte une semaine de vacances père-fille passées en été quelque part au milieu du fleuve Saint-Laurent. J'ai beaucoup aimé le rythme et les images du livre. Comme le format du roman illustré permet des illustrations plus grandes et davantage de détails, je me suis littéralement plongée dans les dessins et les traits de crayon. Je me suis gavée du ciel infini, des plages et falaises désertes, et du fleuve omniprésent. Je me suis accroché les yeux sur les nombreuses pages sans texte, où le dessin raconte tout. J'ai aimé le côté authentique qui se dégage de la relation de l'auteur avec sa fille; le côté chaleureux mais aussi les moments plus maladroits. L'auteur souligne avec tendresse le bonheur simple de discuter ou d'être bien dans leurs silences complices. Un livre à dévorer tout lentement pour faire durer le plaisir.

Rose à l'île est publié chez La Pastèque, un éditeur montréalais.

Le petit astronaute

J'ai eu un deuxième coup de cœur pour *Le petit astronaute* du bédéiste québécois Jean-Paul Eid, un beau petit chef-d'œuvre. Vous savez, une lecture qui nous marque et dont on se souviendra toute sa vie?



Pendant une randonnée à vélo, Juliette passe devant la maison de son enfance, qui est à vendre, et elle remarque que les visites sont libres. Elle pénètre dans le vestibule et remarque à quel point rien n'a changé. Elle se rappelle alors la première fois qu'elle a visité la maison; sa maman était alors enceinte de son petit frère. Peu de temps après, toute la petite famille s'installait dans son nouveau quartier. Juliette a alors eu un nouveau petit frère, Tom. Très vite, sa maman s'est rendu compte que l'enfant, né prématuré, réagissait peu à tout ce qui l'entourait...

Le petit astronaute, c'est le petit frère de Juliette, Major Tom. Un enfant pas comme les autres car atteint d'une paralysie cérébrale. Une fois le diagnostic posé, toute la famille doit composer avec tout ce que la maladie lui impose (essayer de communiquer avec lui, trouver une place en garderie...).

Ce livre est terriblement touchant. Jean-Paul Eid s'est inspiré de son fils polyhandicapé, aujourd'hui âgé de 20 ans, pour raconter l'histoire de Tom. Sans jamais verser dans le pathétique, l'auteur met en lumière, avec beaucoup de sensibilité et d'empathie, la différence, que finalement seuls les adultes perçoivent. J'ai trouvé que cette BD est un petit bijou de finesse, de tendresse et d'humanité. Des pastels aux tons doux, des décors et des personnages subtilement dessinés et des dialogues réalistes : tout suscite l'admiration!

Il n'y a absolument aucune fausse note. À lire, à écouter (livre audio) sur RC *OHdio*, à offrir ou à conserver bien précieusement pour le relire, relire et encore relire.

IDÉLLO TFO

La plateforme incontournable pour l'enseignement du FLS vous offre :

Des ressources pour tous les niveaux, toutes les matières avec un classement par niveaux CECR

Des ressources pédagogiques avec des activités prêtes à l'utilisation en classe



La plateforme s'adapte aux besoins spécifiques du FLS avec les fonctionnalités suivantes :

- **Ajustements de la vitesse des vidéos**
- **Transcription des textes**
- **Sous-titrage**

Merci à l'ACPI de nous avoir offert l'occasion de rencontrer un personnel enseignant passionné. Rendez-vous l'année prochaine!

SCANNEZ POUR EN SAVOIR PLUS!

Créez un compte IDÉLLO dès maintenant et rejoignez des milliers d'utilisatrices et utilisateurs satisfaits.

L'importance de la littératie financière en immersion française

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



J'ai une confession à vous faire. La littératie financière n'a jamais été mon point fort. J'aurais souvent souhaité avoir plus d'intérêt et de compétences en matière d'investissement, de compréhension du marché, d'épargne et de dépenses, en particulier à un âge beaucoup plus jeune. Transmettre de bonnes habitudes de dépense à mes propres enfants m'a toujours laissée perplexe. C'est pourquoi, lorsque j'ai appris que la littératie financière est désormais une exigence dans le milieu éducatif de la plupart des provinces canadiennes, et dans certaines dès la 1re année, cela a éveillé mon intérêt. J'ai décidé d'interviewer une consultante qui intervient régulièrement sur le sujet et qui possède beaucoup plus de connaissances que moi en la matière. Comment cela se passe-t-il dans un environnement d'immersion française (IF)? Comment pouvons-nous l'enseigner de manière efficace et nous assurer que nos futures générations bilingues sauront bien gérer leur argent? Découvrez ce que Valérie Perreault-Murphy a à partager!



La littératie financière est un sujet qui suscite de plus en plus d'intérêt de nos jours, et pour de bonnes raisons. Comprendre comment gérer son argent, faire des choix financiers éclairés et planifier son avenir financier est essentiel pour mener une vie financièrement saine et équilibrée. Mais pourquoi est-il si important d'enseigner la littératie financière dès le plus jeune âge, en particulier dans le contexte de l'IF? C'est ce que nous allons explorer dans cette chronique grâce à notre interview avec Valérie Perreault-Murphy, une conseillère pédagogique passionnée par l'enseignement de la littératie financière en IF.

Valérie nous explique qu'elle doit son intérêt pour la littératie financière à l'influence de son père, qui travaillait dans le domaine du marketing et des investissements. Son père considérait que ses filles devaient absolument comprendre les concepts financiers dès leur jeune âge, même si elles n'y étaient pas vraiment intéressées à l'époque.

Cependant, Valérie a pris conscience de l'importance de la littératie financière lorsqu'elle a commencé à travailler dans le domaine de l'éducation, notamment en Alberta, où le nouveau programme d'études intègre la littératie financière dans le curriculum d'éducation physique et bien-être.

Elle explique que l'idée principale de la littératie financière est de donner à chaque élève, peu importe son milieu familial, sa culture ou son statut socioéconomique, les compétences nécessaires pour comprendre et gérer efficacement l'argent. Cette compétence est cruciale car elle permet à tous les élèves de se préparer financièrement, indépendamment de la situation de leur famille. Valérie souligne que cet aspect inclusif de l'enseignement de la littératie financière l'a profondément marquée et motivée à s'impliquer dans cette initiative.







Lorsqu'on lui demande comment elle s'est engagée dans l'enseignement de cette matière, Valérie explique que son nouveau poste au conseil scolaire (Calgary Board of Education) l'a amenée à rechercher des ressources pour le nouveau curriculum. Elle avoue qu'au départ, elle ne savait pas par où commencer et qu'elle a dû demander de l'aide à des experts en mathématiques en raison du lien mathématique étroit avec la littératie financière. C'est ainsi qu'elle a découvert une ressource créée par Apprentissage Illimité, une trousse pédagogique conçue spécifiquement pour enseigner la littératie financière en IF.

Valérie se souvient de son premier contact avec les éditeurs de cette ressource et de leur réaction positive. Elle leur a expliqué son besoin de ressources pour le nouveau curriculum et a réussi à établir une relation fructueuse avec eux. La trousse pédagogique qu'elle a découverte avait été créée il y a 10 ans, mais elle était toujours pertinente. Valérie met en avant le fait que la trousse intègre des personnages appréciés des élèves de la maternelle à la 3e année, ce qui correspond parfaitement aux besoins du curriculum.

Ce qui a particulièrement enchanté Valérie, c'est que cette ressource utilise la littérature jeunesse comme moyen d'enseignement. Elle explique que chaque livre de la trousse est basé sur une grande idée liée à la littératie financière. Par exemple, l'un des ouvrages aborde le concept de l'épargne, des dépenses et du partage en racontant l'histoire de deux enfants qui reçoivent de l'argent en cadeau et qui doivent décider de la façon de le gérer. Ils finissent par comprendre l'importance d'épargner pour l'avenir, tout en ayant le plaisir de dépenser une partie de leur argent.

Valérie souligne que ces histoires sont conçues de manière simple, avec des illustrations adaptées aux élèves de la maternelle et de la 1re année. Cela permet aux enfants de se concentrer sur l'expression et la communication orales, favorisant ainsi le développement de leurs compétences linguistiques en français.
Les personnages familiers et les scénarios faciles à comprendre permettent aux élèves de s'identifier aux situations financières présentées dans les livres.

Un aspect clé de cette ressource est la mise en place d'activités interactives pendant la lecture. On encourage les élèves à discuter des décisions financières prises par les personnages et à créer des diagrammes pour mieux comprendre les concepts.

Les livres intègrent également des éléments de mathématiques, ce qui renforce la connexion entre littératie financière et mathématiques.

Valérie insiste sur l'importance de cette approche basée sur la littérature jeunesse. Elle explique qu'elle permet d'enseigner la littératie financière de manière plus accessible et engageante pour les élèves. Les livres sont conçus pour stimuler la production orale des élèves, les amenant à s'exprimer en français tout en développant leurs compétences financières.

En ce qui concerne l'enseignement de la littératie financière en IF, Valérie souligne qu'il existe certaines spécificités. En effet, le vocabulaire financier est essentiel pour comprendre et discuter des concepts financiers, et on doit l'enseigner de manière explicite aux élèves en immersion. Valérie, elle-même issue du milieu de l'immersion, comprend l'importance d'un vocabulaire spécifique pour permettre aux élèves de s'exprimer avec confiance dans le domaine financier.

Elle explique que l'approche neurolinguistique est particulièrement efficace pour enseigner la littératie financière en immersion. Cette méthode permet de travailler sur le vocabulaire financier tout en réduisant l'anxiété liée aux mathématiques. Valérie souligne que l'objectif est de donner aux élèves les outils linguistiques dont ils ont besoin pour poser des questions pertinentes et prendre des décisions éclairées en matière d'argent.

Valérie insiste sur le fait que l'enseignement de la littératie financière en IF est un moyen puissant d'autonomiser les élèves, indépendamment de leur milieu socioéconomique ou culturel. Elle souligne que, grâce à l'immersion, les élèves sont capables de s'exprimer en français et en anglais, ce qui leur ouvre plusieurs possibilités dans le monde du travail. En leur enseignant la littératie financière, on leur donne également les compétences nécessaires pour gérer leur argent de manière responsable, les préparant ainsi à un avenir financier solide.

En conclusion, la littératie financière en immersion française est une compétence essentielle à enseigner aux élèves, car elle les prépare à une vie financière équilibrée et les dote des outils linguistiques nécessaires pour s'exprimer en français dans le domaine financier. Grâce à des ressources pédagogiques basées sur la littérature jeunesse et une approche neurolinguistique, les élèves peuvent acquérir ces compétences de manière engageante et accessible.

La littératie financière, enseignée de manière inclusive et adaptée à l'immersion, permet à chaque élève de prendre en main son avenir financier et de devenir un citoyen financier éclairé.

Après avoir discuté avec Valérie, j'ai découvert plusieurs autres sources sur la littératie financière. Êtes-vous à la recherche de ressources dans ce domaine? Voici quelques suggestions :

1. « Finance ton avenir » : Une ressource en littératie financière destinée aux élèves de 14 à 18 ans, disponible sur le site du Centre Franco. Il s'agit d'un jeu immersif basé sur des scénarios de la vie quotidienne. https://financetonavenir.e-a-v.ca/fr/secondaire

2. « Littératie Ensemble : Ressources » : Sur ce site, vous trouverez des ressources téléchargeables et des guides pédagogiques pour les élèves de la 4e à la 12e année. https://www.litteratieensemble.ca/Ressources

3. « Modules de littératie financière pour les élèves » : Ces modules interactifs et attrayants sont spécialement conçus pour renforcer la littératie financière des élèves du palier secondaire en Ontario. Ils sont disponibles sur le site du ministère de l'Éducation de l'Ontario. https://www.dcp.edu.gov.on.ca/resources/fr/sujets/parents-eleves/modules-litteratie-financiere

4. « Projet de Ressources Curriculaires Mathématiques » : Sur ce site lié au programme de mathématiques de l'Ontario, vous trouverez des ressources applicables à la littératie financière. https://ontariomath.support/?pg=results&type=subject&lang=FR&subject=-FinLit.

MERCI AUX COMMANDITAIRES ET PARTENAIRES

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) remercie chaleureusement les inestimables commanditaires et partenaires qui, chaque année, appuient les programmes d'immersion partout au Canada en participant au plus grand rassemblement de professionnels de l'immersion au pays.

Grâce à ces partenaires et commanditaires, l'ACPI peut réaliser, d'année en année, un congrès de grande envergure durant lequel la pédagogie, l'apprentissage, la joie de vivre et la collaboration sont à l'avant-plan. Ensemble, nous contribuons à élargir l'espace francophone et nous soutenons les professionnel.le.s de l'immersion française qui sont les phares de notre bilinguisme national.

LES ÉDITIONS CEC

CHENELIÈRE ÉDUCATION

IDÉLLO TFO

Les 400 coups

BOURSES D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

francolab

St.Thomas UNIVERSITY | School of EDUCATION
STU.ca/Education

UNB EST. 1785 UNIVERSITY OF NEW BRUNSWICK
Institut de recherche en langues secondes du Canada
Second Language Research Institute of Canada
IRLC

ÉDITIONS BOUTON D'OR ACADIE

SANB SOCIÉTÉ DE L'ACADIE DU NOUVEAU-BRUNSWICK

Les Prix d'excellence à Johanne Proulx et Isabelle Côté

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) octroie chaque année jusqu'à deux Prix d'excellence en immersion française. Ces distinctions visent à mettre en lumière l'excellence dans le domaine de l'enseignement en milieu immersif, ainsi que la contribution exceptionnelle à la promotion de l'immersion française au Canada de l'un ou l'une de ses membres, dans les deux catégories distinctes suivantes :

Catégorie Enseignant.e.s (y compris les maîtres de classe, les soutiens aux élèves, les orthopédagogues, les conseillers et conseillères pédagogiques).

Catégorie Administrateur.trice (comprenant les directions d'école et les coordonnateurs.trices), OU chercheur.euse universitaire, OU consultant.e, OU travailleur.euse indépendant.e, OU tout autre profil pertinent.

Cette année, le conseil d'administration (CA) de l'ACPI a décidé de décerner ces prestigieux prix à Johanne Proulx (ON) et à Isabelle Côté (CB), en reconnaissance de leur contribution exceptionnelle à l'immersion française au Canada. M^me^ Côté, docteure en éducation, et M^me^ Proulx éprouvent une profonde passion pour la promotion de l'apprentissage du français comme langue seconde. Toutes deux ont laissé une empreinte indélébile dans leur domaine respectif.



Johanne Proulx

Johanne a pris sa retraite il y a quelques années après une carrière remarquable dans le domaine de l'éducation en immersion au niveau élémentaire, s'étalant sur 35 années.

Son influence s'étend bien au-delà de la salle de classe, puisqu'elle a occupé des rôles essentiels en tant que conseillère pédagogique et coach en littératie pendant de nombreuses années. À titre de formatrice de correcteurs du DELF, elle a contribué de manière significative à l'excellence du programme. Elle a également dirigé plusieurs projets, animé des formations à différents congrès, a été membre active du CA de l'ACPI et a transmis son expertise en pédagogie du français langue seconde en tant qu'enseignante à l'Université d'Ottawa.

Le dévouement de Johanne à l'avancement du français langue seconde ou additionnelle au Canada est manifeste pour quiconque a eu le privilège de croiser son chemin. Elle répand une énergie positive et une passion contagieuse. Son engagement envers l'ACPI s'étale sur de nombreuses années, et elle s'investit de multiples manières.



Isabelle Côté, docteure en éducation

Isabelle Côté, une figure essentielle de l'éducation en immersion en Colombie-Britannique, a occupé divers postes clés depuis son arrivée dans la province. Elle a débuté comme monitrice de langue dans le programme Odyssée et est aujourd'hui maître de conférences (*senior lecturer*) dans les programmes d'éducation en français à l'Université Simon Fraser, en plus d'assumer son rôle de directrice adjointe au Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) de l'établissement.

Au cours de sa carrière, Isabelle a exercé diverses fonctions, de l'enseignement en immersion du français et des sciences humaines à la consultation pédagogique. Elle a également occupé la présidence de la British Columbia Language Coordination Association et est actuellement directrice des communications au sein de cette association. Son expertise est reconnue à l'échelle nationale.

Isabelle incarne un modèle de leadership authentique et consacre son temps à soutenir et à développer les compétences de leadership des enseignants en immersion française.

On reconnaît sa générosité et sa bienveillance lorsqu'elle communique ses idées, assumant son rôle de leader et de mentore.

Au-delà de ses nombreuses années d'enseignement dans le système public et universitaire, Johanne est avant tout une fervente promotrice de la langue française et de l'alphabétisation. Elle est de plus l'auteure accomplie de multiples ouvrages, une mentore respectée dans le domaine de la littératie, une animatrice d'ateliers d'excellence et une pédagogue hors pair. Sa passion indestructible et sa foi dans les avantages des programmes d'immersion française sont indéniables.

Les contributions de Johanne aux programmes d'immersion, autant par l'intermédiaire des élèves qu'elle a guidés ou des enseignants qu'elle a formés, que par sa participation active à des comités ou par son professionnalisme qui la rendent extrêmement sollicitée en tant qu'accompagnatrice linguistique, sont difficiles à résumer de manière exhaustive. Cependant, il est indiscutable que l'impact de Johanne Proulx sur l'avenir de la langue française en contexte immersif au Canada est incommensurable. Il est grand temps de reconnaître la juste valeur de cette femme exceptionnelle.

Elle met l'accent sur l'importance de promouvoir le leadership parmi les enseignants moins expérimentés, créant un environnement sûr pour le mentorat où ses mentorés peuvent partager leurs préoccupations et défis. Ses talents de leadership exceptionnels lui permettent de célébrer les succès et d'apprendre des échecs de ses collègues, les aidant à réaliser leur plein potentiel.

Passionnée par la nature, l'histoire et l'apprentissage continu, Isabelle a mené des recherches novatrices lors de son doctorat, portant notamment sur la décolonisation, les colonies de peuplement, la suprématie blanche, l'intégration des perspectives autochtones dans les programmes de formation en français et dans l'enseignement de la maternelle à la 12^e^ année. Elle a également exploré les défis auxquels font face les enseignants anglophones et les formateurs en immersion française. Elle a écrit quantité d'articles, y compris dans *le Journal de l'immersion*, contribuant ainsi à la communauté professionnelle en immersion.

Isabelle est coprésidente de l'Indigenous Education and Reconciliation Council (IERC) à l'Université Simon Fraser, où elle se voue à l'intégration des perspectives autochtones dans les cours de français et la formation des enseignants. Par son engagement en faveur de cette cause au sein de l'université, elle contribue à son épanouissement.

Félicitations à Isabelle Côté et Johanne Proulx. Un immense merci pour leur dévouement incommensurable et leur remarquable travail en tant qu'éducatrices en enseignement immersif.

Isabelle et Johanne, l'ACPI a la chance de compter, au sein de sa vaste communauté, sur des femmes telles que vous, qui contribuez de manière significative au progrès du bilinguisme au Canada.

Les 400 coups



Ce printemps, on rit, on s'interroge,
on rêve... et plus encore avec Les 400 coups,
votre partenaire en immersion!



editions 400 coups.com

Découvrez nos nouveautés
à paraître et d'autres suggestions
qui vous permettront de profiter
des 400 coups au maximum.

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.e 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 habiter au Canada;
- doit être membre en règle de l'ACPI au moment de soumettre sa candidature (communiquez avec bureau@acpi.ca pour connaître votre 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 distribués en 2024 seront remis lors du prochain congrès national annuel de l'ACPI.

Les lauréat.e.s des deux catégories remportent :

- leur inscription au congrès national de l'ACPI et la couverture de leurs frais de voyage;
- une reconnaissance pendant le congrès de l'ACPI;
- une adhésion à l'ACPI à vie;
- un trophée.

Chaque candidat.e admissible aura droit au renouvellement gratuit 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 national d'excellence en immersion française (ancien 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 ci-dessus, veuillez les faire parvenir au bureau national de l'ACPI **avant le 31 mai 2024** 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
Téléphone : 613 230-9111 ou 1 866 230-9114
Télécopieur : 613 230-5940

Tous les détails et le dossier de mise en candidature sont disponibles sur le site Internet
www.acpi.ca/prix-dexcellence-en-immersion-francaise

L'ACPI lance son Plan stratégique 2024-2027

Dans un élan d'optimisme et de détermination, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) annonce le lancement de son Plan stratégique 2024-2027, jetant ainsi les bases d'un avenir lumineux pour l'immersion française (IF) au Canada. S'attaquant avec audace aux défis actuels, l'ACPI pose les grands jalons de son avenir en mettant à l'avant-plan la vitalité de la profession et des programmes en immersion française à la grandeur du pays.

C'est dans un contexte de pénurie d'enseignants.e.s qui prend de l'ampleur chaque année que l'ACPI dévoile un plan ambitieux articulé autour de quatre enjeux cruciaux et d'un défi majeur.

Enjeux	Buts	Impact souhaité	Axes
L'essor de la profession enseignante	**Contribuer à la valorisation du statut professionnel du personnel enseignant en immersion française**	Que le métier d'enseignant.e en immersion française soit valorisé et qu'on reconnaisse les grandes qualités des personnes s'y dévouant grâce aux efforts déployés par l'ACPI pour soulever l'enthousiasme de la relève et pour soutenir l'actualisation des profils de compétences.	1. Recrutement de nouveaux membres 2. Appui au développement professionnel des enseignant.e.s en IF 3. Recherches et enquêtes au sujet des enseignant.e.s en IF au Canada 4. Défense des droits des enseignant.e.s en IF
Le dynamisme des adhésions à l'ACPI	**Accroître la représentativité**	Que l'ACPI voie ses effectifs augmenter, afin d'accroître sa représentativité en multipliant les initiatives visant à veiller aux besoins émergents des nouvelles générations d'enseignant.e.s en IF, à personnaliser les relations avec ses membres et à entretenir un dialogue constant avec les professionnel.le.s du pays.	1. Recrutement de nouveaux et nouvelles membres 2. Fidélisation des membres 3. Relations avec les membres 4. Représentativité et notoriété
L'offre et l'accès aux programmes d'immersion	**Soutenir la vitalité des programmes d'IF partout au pays**	Que l'ACPI contribue à soutenir les conseils scolaires dans leur gestion efficace et efficiente des programmes en IF grâce à son offre de services destinés aux professionnel.le.s en IF de tout le pays en vue de l'enrichissement de leurs compétences linguistiques, de leur maintien en poste et de l'excellence pédagogique.	1. Compétences linguistiques et culturelles en français des enseignant.e.s 2. Conseils pédagogiques et orientation pour garantir la qualité des programmes 3. Soutien au recrutement et à la rétention d'enseignant.e.s 4. Défense des programmes
La qualité, l'accès et l'utilisation des ressources pédagogiques en immersion française	**Exercer un leadership pédagogique national en IF**	Que l'ACPI fasse partie intégrante de la réalité quotidienne de l'ensemble des enseignants.e.s œuvrant en IF partout au pays (même en zones éloignées) qui s'y réfèrent, la sollicitent et l'utilisent grâce à l'excellence de son leadership pédagogique, à la variété de ses ressources, à l'actualité de ses recherches et publications, ainsi qu'à toutes les formes de soutien qu'elle déploie.	1. Développement et mise à jour de contenus pédagogiques variés 2. Leadership pédagogique et soutien aux enseignant.e.s 3. Publication de ressources originales destinées à diverses clientèles 4. Recherches et innovations en pédagogie immersive
Les capacités organisationnelles de l'ACPI dans le déploiement de solutions en réponse aux quatre enjeux	**Veiller à la performance et à la pérennité de notre organisation**	Que l'ACPI fasse preuve de lucidité et d'agilité dans sa façon proactive d'adapter ses pratiques de gestion aux nécessités des projets en cours, des réalités émergentes et des collaborations d'intérêt, ce qui contribuera à la diversification de ses ressources financières, au maintien en poste du personnel, à une saine gouvernance et à la pérennité de l'organisme tout à la fois.	1. Gestion et gouvernance 2. Diversification du financement 3. Collaborations avec des instances syndicales, gouvernementales et autres soutiens au recrutement et à la rétention d'enseignant.e.s en IF

En réponse à ces enjeux, l'ACPI, en tant que pierre angulaire de l'immersion française au pays, vise à propulser la profession enseignante, à dynamiser ses adhésions, à soutenir les programmes d'immersion, à exercer un leadership pédagogique national et à garantir la pérennité de l'ACPI dans ce parcours d'innovation. Portée par les valeurs fondamentales du bilinguisme, du français comme langue de travail, de la qualité et de la concertation, l'ACPI évolue en tant que moteur de l'immersion française au Canada. Son engagement envers un Canada bilingue se matérialise selon une vision ambitieuse, positionnant l'ACPI comme une association unissant les professionnels.le.s de l'immersion, un pôle national de référence, une voix influente, un partenaire essentiel et un protecteur de l'immersion française au pays.

BOURSES D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

Vos élèves bilingues ont un superpouvoir.
Aidez-les à le garder!

Bourses de 3 000 $ disponibles pour des études postsecondaires en français



Plus d'info :
ACUFC.ca/boursesFLS

ACUFC Canada

ÉCHOS DU CONGRÈS

Qu'en est-il de l'avenir de l'immersion au Canada?

Paula Luby-Coughlan | *Éducatrice de français langue seconde, Faculty of Education, Memorial University, TN* | NL@acpi.ca



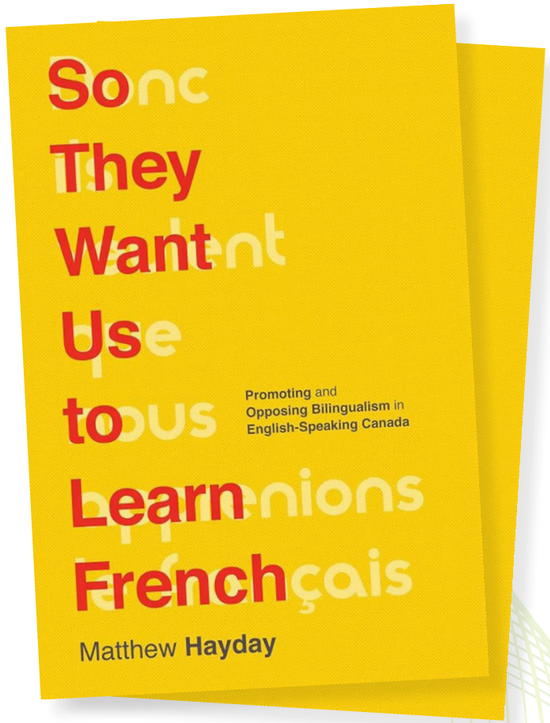
Le jeudi 2 novembre 2023 à 8 h 30, un homme éloquent, en costume-cravate noir, Matthew Hayday, s'est approprié la scène de la salle Marco Polo du Saint John Trade and Convention Centre. Ce professeur d'histoire canadienne et directeur du département d'histoire de l'Université de Guelph (Ontario) était l'invité d'honneur. On lui avait confié le mandat de prononcer la conférence d'ouverture et d'effectuer la présentation appropriée du 46e Congrès national de l'ACPI. Cet homme tiré à quatre épingles est un véritable allié de l'enseignement du français et de l'apprentissage des langues secondes au Canada.

Sa présence ce matin-là était vivement attendue par toute l'assemblée, un public anxieux d'entendre le discours de l'historien et enseignant émérite. Qu'avait-il donc à nous communiquer au sujet du développement de l'éducation des 60 dernières années au Canada? Notamment depuis que le Lycée français de Toronto (LFT) a ouvert ses portes et expérimenté l'immersion en français, emboîtant le pas à la Toronto French School (TFS), l'école internationale du Canada, fondée en août 1962 et pionnière mondiale des écoles d'immersion française (IF) bilingue du Canada? Depuis, également, le projet pilote lancé à Saint-Lambert (Québec) en 1967!

Flanqué de deux écrans géants affichant sa présentation PowerPoint® et une abondance de photos et de documents, Matthew Hayday a relaté l'historique de l'immersion française au pays avec la confiance d'une personne qui a fait ses devoirs et avec l'autorité d'un érudit.

Il y a sept ans, j'avais acheté son livre disponible lors d'une conférence de Canadian Parents for French à Ottawa. Je me rappelle mon agréable surprise d'apprendre alors la mise en vente d'un écrit portant sur l'histoire de l'immersion française au Canada. J'avais hâte d'acheter ce bouquin et de le lire. J'ai beaucoup aimé cet ouvrage écrit par notre prestigieux historien, conférencier de 2023, dont je n'avais jamais entendu parler avant. Donc, assister à son discours de novembre s'est avéré un plaisir longuement anticipé.

Hayday a consacré plusieurs années à ses recherches sur l'immersion en français au Canada et il a publié en 2015 *So They Want Us To Learn French: Promoting and Opposing Bilingualism in English-Speaking Canada*. Il a publié cinq autres ouvrages, *dont Bilingual Today, United Tomorrow: Official Languages in Education and Canadian Federalism*. Du nombre, il a codirigé des œuvres et des collectifs.



Il a décrit l'évolution des programmes d'IF au Canada, tout en révélant avec précision les petits et les grands défis rencontrés au fil des ans d'un bout à l'autre du Canada : sentiment anti-immersion, manque de ressources, pénurie d'enseignants, défis administratifs. La voix de l'historien est claire et distincte lorsqu'il s'agit de témoigner des victoires de l'éducation en IF au Canada : expansion des programmes, augmentation des inscriptions, des promoteurs et des alliés sur les scènes fédérale et locale. Également pour reconnaître les organismes qui se sont battus longtemps et avec acharnement – Canadian Parents for French (CPF), l'ACPI, les groupes de parents locaux et les divers groupes d'intérêt – dans toutes les provinces du Centre du Canada, de l'Est, de l'Ouest et du Nord.

Tout au long de son discours, l'historien raconte le rôle joué par certains acteurs clés dans l'histoire de l'immersion et du français langue seconde (FLS) au Canada : le gouvernement du Canada, le Programme des langues officielles dans l'enseignement, le Commissariat aux langues officielles, CPF, le ministère du Patrimoine canadien, le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), l'ACPI, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) et plusieurs autres.

D'après Hayday, en ce qui concerne l'éducation en IF au Canada, on a dû multiplier les bons coups pour si bien établir ce programme, autrefois novateur, et maintenir la demande jusqu'à présent.

Selon Hayday, le Canada est bien placé pour atteindre l'excellence avec ses programmes de langue seconde. On y a instauré une solide infrastructure d'enseignement et de recherche pour soutenir la croissance future (2015, p. 262). Pierre angulaire de l'immersion en français au Canada, l'ACPI est sans doute un des piliers de cette architectonique éducative.

Le conférencier invité a posé cette question :

> **« Est-ce que la détermination et la volonté de poursuivre et d'améliorer ce processus [créer un Canada bilingue] avec confiance existent toujours dans le Canada du 21e siècle? »**

Et il a continué, avec enthousiasme, esprit positif et espoir : « Si tel est le cas, les Canadiens et leur pays en bénéficieront grandement. » (p. 262)

La détermination d'atteindre l'excellence avec les programmes de FLS au Canada demeure-t-elle présente chez les professionnels de l'immersion, en 2024? Je ne peux pas répondre à cette question. Mais la passion et le grand engagement des parties intéressées sont évidents. En novembre dernier au Nouveau-Brunswick, l'enthousiasme pour l'enseignement du français était palpable et le succès de ce 46e congrès de l'ACPI peut être l'amorce d'une réponse positive à cette question.

La devise du congrès, *L'immersion : phare du bilinguisme*, continue de résonner en moi des mois plus tard. En harmonie avec mes collègues de l'ACPI, je continuerai longtemps de reconnaître le rôle que joue le Nouveau-Brunswick, cette province fièrement bilingue, comme l'un des principaux phares qui guideront les enseignants et les professionnels de l'immersion au 21e siècle.

Références

HAYDAY, Matthew (2015). *So They Want Us To Learn French: Promoting and Opposing Official Bilingualism in Canada*. Vancouver : UBC Press.

HAYDAY, Matthew (2023, 2 novembre), *« Yes, this old argument again! Learning from History of French Immersion in Canada »*, conférence d'ouverture, 46e Congrès national de l'ACPI, Saint-Jean (Nouveau-Brunswick).

Apprendre autrement : la créativité, un monde à découvrir

Christine Thibaudier-Ness | *Chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'Université de l'Île-du-Prince-Édouard* | UPEI-cthibaudier@upei.ca



Tous les enseignants, en particulier ceux responsables d'enseigner les langues, vivent le défi journalier d'aider leurs élèves ou étudiants à atteindre le succès.

Comme Enrica Piccardo et Isabelle Puozzo Capron (2014) le mentionnent dans leurs recherches, les enseignants rencontrent trop souvent des élèves en proie à des émotions parasites telles que la peur d'être jugés, de prendre des risques, de commettre des erreurs, ou de se sentir incapables lorsqu'ils doivent réaliser certaines tâches en classe de langue.

Communiquer à l'écrit ou l'oral dans une langue nouvelle non maîtrisée occasionne facilement des émotions négatives chez les apprenants. Déstabilisés dans leurs efforts durant de précieux moments d'apprentissage, les élèves finissent par perdre confiance dans le développement d'habiletés essentielles et par abandonner le goût d'apprendre. Pour surmonter ces obstacles, il est possible d'adopter une pédagogie de la créativité en (r)éveillant « des émotions facilitatrices d'apprentissage » (Piccardo et Puozzo Capron, 2014, p. 91).

Définir la créativité

Tous les chercheurs s'accordent à définir la créativité comme une fonction ou une capacité que chaque individu possède pour réaliser une production nouvelle, unique et originale. Elle se manifeste au moyen de facultés comme l'imagination, la spontanéité, la curiosité et la pensée divergente.

L'individu qui démontre de la créativité ose prendre des risques en brisant ou en déformant le cadre de principes préétablis et peut ainsi trouver une solution nouvelle mieux adaptée à la résolution d'un problème ou au triomphe sur un obstacle.

- Pour Michel-Louis Rouquette, la créativité est une « (f)onction inventive, d'imagination créatrice, dissociée de l'intelligence… » (*La créativité*, PUF, 1951);
- Dans le Larousse, c'est la « [c]apacité de produire des œuvres nouvelles, d'user de comportements nouveaux, de trouver des solutions nouvelles à un problème » (1997);
- Et selon Werner D. Fröhlich : « Terme désignant la possibilité qu'a un individu, dans les processus de résolutions de problèmes, de trouver des relations inédites, de produire de façon relativement courante et souple des idées nouvelles et des solutions originales. » (*Dictionnaire de la psychologie*, 1997).

Les bénéfices de la créativité en classe de langue : un bien pour l'élève et l'enseignant

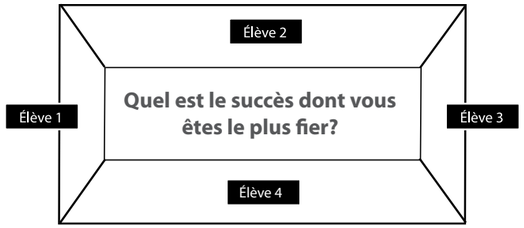
La créativité permet d'obtenir des résultats souvent plus efficaces et mieux adaptés à une situation, en particulier quand il s'agit de l'apprentissage langagier. Dans le cadre scolaire de la Colombie-Britannique, la pensée créatrice est une des trois compétences fondatrices en éducation :

> « La pensée créatrice a trait à la génération d'idées et de concepts nouveaux et novateurs dans le contexte dans lequel ils sont générés et qui ont une valeur pour la personne qui les imagine ou pour les autres. Elle porte également sur l'élaboration des idées et des concepts retenus, les faisant passer de l'imaginaire à la réalité.
>
> « L'élève qui a recours à la pensée créatrice est curieux et ouvert d'esprit, affiche un sentiment d'émerveillement et de joie dans l'apprentissage, se montre prêt à raisonner de façon divergente et n'est pas troublé par la complexité. Il réfléchit aux idées et aux concepts connus, il fait preuve d'imagination, d'inventivité, de débrouillardise et de flexibilité, et il se montre prêt à courir le risque d'explorer en terrain inconnu[1]. »

[1] Programmes d'études de la C.-B. (s. d.). *Pensée créatrice*. https://curriculum.gov.bc.ca/fr/competencies/thinking/creative-thinking

Quelques façons d'appliquer la pédagogie de la créativité

Les émotions jouent un rôle significatif dans l'exécution de tâches, que les élèves travaillent seuls ou en groupes. Albert Bandura, qui a développé la perspective socio-cognitiviste et est à l'origine du SEP (sentiment d'efficacité personnelle), a observé que plus la perception, par l'élève, de ses compétences est élevée, plus la réussite de sa performance est probable. Il est donc important de donner aux apprenants des tâches qui vont leur permettre de prouver leurs capacités et d'établir leur zone de confort. Ces paramètres vont contribuer à créer des périodes d'enseignement pendant lesquelles la discipline se fera en autorégulation.



Ci-dessous, je vous propose quelques suggestions d'activités dans lesquelles certaines contraintes cèdent le pas à la flexibilité dans l'enseignement :

- Proposer des conversations en groupes de quatre en leur demandant de noter sur une grande feuille de papier leur plus grand succès, par exemple, puis de détailler entre eux. On peut utiliser le format napperon (figure ci-dessus).
- Travailler avec des images pour traiter de sujets concrets à l'oral ou à l'écrit : la description, le questionnement, l'opinion, la narration, la liste, le dialogue; mais aussi pour aborder des sujets plus abstraits ou personnels comme parler des émotions, des sentiments, des réactions, des métaphores.
  - Pour travailler l'écriture :
    - Proposer des séances d'écriture spontanée pour libérer les idées, la pensée (écrire pendant trois à cinq minutes sans s'arrêter).
    - Écrire dans un journal personnel deux ou trois fois par semaine.
    - Travailler avec des dés imagés[2].
    - Écrire un poème ou une chanson inspirée de ce que l'on voit autour de nous, de noms de régions, ou toutes sortes d'autres choses, la poésie étant sans limite… à l'exemple des deux chansons suivantes :
      - https://www.youtube.com/watch?v=PxMjenL4k-g (Georges Moustaki, *Les eaux de Mars*)
      - https://www.youtube.com/watch?v=fgiHbCCSVyE (Chloé Sainte-Marie, *Mishapan Nitassinan*).
    - Relever des mots d'une chanson ou d'un poème qu'on aime ou qui nous inspirent pour créer un nouveau texte.
- Travailler avec des métaphores pour expliquer des concepts abstraits (créer une banque d'images avec les élèves).
- Demander aux élèves de s'identifier à des personnages célèbres et d'expliquer leurs choix, de préparer une entrevue, de leur écrire une lettre...

[2] Dave BIRSS (s. d.). *Story Dice: Your Handy Story Idea Generator*. https://davebirss.com/storydice-creative-story-ideas/

L'évaluation d'activités créatives

Dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer* (CECRL), il est recommandé d'utiliser des rubriques descriptives, positives et neutres (chapitre 9) qui vont reprendre les consignes de la tâche proposée. Il est préférable de proposer quatre niveaux de réussite afin de ne pas tomber à un niveau neutre.

Les descripteurs pourraient être comme suit :

- Réalisation de la tâche = la tâche est exécutée selon les consignes données.
- Les idées sont pertinentes à la situation = il n'y a pas de hors-sujet.
- Le vocabulaire correspond à la situation proposée = il n'existe pas de décalage entre le vocabulaire employé et le contexte.
- L'orthographe lexicale et grammaticale, ainsi que la syntaxe, sont respectées.

Pour conclure

En encourageant ses apprenants à sortir du cadre établi, l'enseignant leur permet d'éliminer une série de contraintes qui font à la fois obstacle à l'apprentissage et à l'enseignement.

La créativité chasse une certaine inhibition ou gêne que les élèves peuvent ressentir et, sous des apparences ludiques, libère non seulement des habiletés nouvelles mais met également en place des attitudes positives pour le développement de nouvelles habiletés.

OUVERTURE D'ESPRIT ET CITOYENNETÉ	ÉNERGIE ET MOTIVATION	COMPRÉHENSION ET DÉVELOPPEMENT DE LA PENSÉE	FLEXIBILITÉ ET SPONTANÉITÉ
Tolérance, curiosité, compréhension de l'autre (culture), diversité, collaboration, coopération, prise de risques…	Motivation à agir, bien-être, sentiment d'efficacité personnelle (SEP d'Albert Bandura) et reconnaissance sociale, dynamisme…	Circulation d'idées, utilisation concrète de concepts abstraits, approfondissement des connaissances, capacité à passer de l'abstrait au concret…	Exploration de ses habiletés créatrices, audace pour sortir de sa zone de confort et tenter des nouveautés, inviter le changement, sortir du cadre…

Référence

PICCARDO, Enrica, et PUOZZO CAPRON, Isabelle (2014). « Pour une évaluation créative en classe de langue », dans Marie Thérèse MAURER-FEDER (dir.), *L'enseignant au sein du dispositif d'enseignement/apprentissage de la langue étrangère : actes du Ve Colloque international de l'Association des directeurs de centres universitaires d'études françaises pour étudiants étrangers* (Dijon : Université de Bourgogne-Centre International d'Études Françaises, 27-28 mai 2011), Campus français langue étrangère (FLE), p. 91-100.

Redéfinir le bilinguisme pour éveiller l'oral spontané dans les classes du secondaire

Julie Lobb | *Enseignante en IF à l'école secondaire Stelly (district scolaire de Saanich, Colombie-Britannique)* | *jlobb@saanichschools.ca*



En français, s'il vous plaît!

Quand je suis devenue enseignante en immersion, je rêvais de cultiver la joie de l'oral chez mes élèves. J'aspirais à devenir l'équivalente, pour l'enthousiasme contagieux, de Robin Williams dans *Le Cercle des poètes disparus*… Cependant, j'ai rapidement appris que mes élèves n'étaient pas très enthousiastes à l'idée de prendre des risques à l'oral. Certes, ils me parlaient en français s'ils le devaient, mais ils résistaient constamment à le parler entre eux. Quel était le problème de ces beaux ados? Pourquoi étaient-ils si réticents à approfondir leur bilinguisme? N'y avait-il personne qui *aimait* parler français? Où étaient passés l'amour et la fierté de la langue qu'ils affichaient au primaire?

Je me suis résolue à m'investir à fond dans ma relation avec mes élèves afin de mieux les comprendre. Je voulais savoir *pourquoi* ils étaient si désengagés, voire négatifs, envers la prise de parole en français. Voici ce qu'ils m'ont confié :



1. Pour réussir en immersion française au secondaire, ce n'est pas nécessaire de parler beaucoup en français.

À partir de l'école intermédiaire, m'ont-ils dit, on met de plus en plus l'accent sur l'enseignement de la matière et cela entraîne une dégringolade du temps accordé au jeu interactif ou à la conversation relationnelle en classe. D'année en année, les élèves passaient plus de temps à écouter l'enseignant, à travailler des règles de grammaire, à lire, à être évalués pour leur compréhension, et à rédiger en français.

Une présentation à l'oral était souvent une activité très structurée : ils pondaient leurs textes tout d'abord à l'écrit, puis les récitaient de mémoire. Par conséquent, ils pouvaient « survivre » assez bien en immersion, presque sans avoir à parler spontanément au quotidien.

2. Ils ne croient pas qu'ils sont bilingues.

Cette confession m'a fendu le cœur.

Pourquoi mes élèves ne se sentaient-ils pas bilingues après 9 à 12 années dans un programme d'immersion précoce? « Eh bien, Madame, on sait qu'on ne parle pas bien le français et que notre français n'est pas comme celui des vrais Français. »

En fait, ils me décrivaient leur insécurité linguistique. En réalité, chacun de mes élèves était bilingue! Cependant, tous en doutaient lorsqu'ils mesuraient leur niveau de maîtrise du français à l'aune de la « vraie » francophonie d'ailleurs.

3. Ils questionnent la pertinence de leur apprentissage en français.

Sans identité bilingue, mes élèves reconnaissaient difficilement la valeur de leur cheminement en immersion. C'était difficile pour eux de maintenir un lien affectif avec le français lorsque la culture de la classe demeurait anglophone et que la majorité des élèves n'allaient pas maintenir leur français après le secondaire. Même la possibilité de voyages éventuels dans des pays francophones était peu motivante à leurs yeux, puisqu'ils ne se sentaient pas capables d'avoir des conversations authentiques et soutenues avec des francophones autres que moi. Malgré cela, mes élèves persévéraient en immersion, sans amour pour la langue, parce qu'ils avaient « presque fini » leur programme et voulaient demeurer avec leurs amis.

Un changement de stratégie est requis

Après les confessions réfléchies de mes élèves, il était évident que j'avais du pain sur la planche. Comment les aider à tisser un lien affectif avec la langue qu'ils apprenaient afin de leur donner le goût de s'aventurer à l'oral?

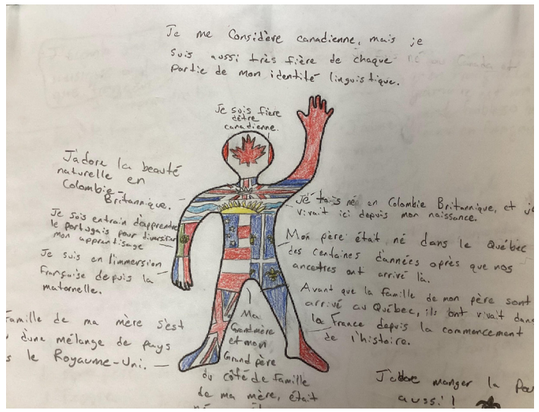
Leur plus grand problème était clairement l'insécurité linguistique. Ils se sentaient terriblement vulnérables au sujet de leur français oral et ceci étouffait leur identité bilingue.

J'ai décidé de consacrer du temps en classe à explorer clairement le concept du bilinguisme avec mes élèves pour qu'ils deviennent capables de s'y identifier. Cette stratégie a porté fruit : une fois convaincus de leur bilinguisme, mes élèves se sont rapidement ouverts à des activités pour améliorer leur oral spontané. De plus, le niveau de plaisir et de fierté dans la classe s'est accru à chaque rétroaction que j'offrais : « Voyez-vous la complexité du message que vous avez communiqué durant cette activité? Seules des personnes bilingues peuvent faire ça! »

Explorer le bilinguisme avec les élèves

Les jeunes ont souvent des idées fausses sur eux-mêmes ou leurs habiletés. Un élève qui ne comprend pas un concept d'algèbre, par exemple, dira peut-être qu'il n'est « pas bon en maths ». Il croit à tort que l'apprentissage mathématique est linéaire, rapide ou basé sur un don inné. Ses idées préconçues et fausses affaiblissent la confiance, le goût de prendre des risques et de s'épanouir dans cette matière. Nos adolescents en immersion ont également des idées nébuleuses ou néfastes sur le bilinguisme. La preuve? Si, au mois de septembre, je demande à un groupe d'ados « Qui ici se sent bilingue? », une faible minorité lève la main. La plupart croient que leurs capacités en français sont nulles quand, en réalité, elles se situent *déjà* à l'échelle du bilinguisme. Je dois donc travailler fortement à reformuler (même reprogrammer!) leur perception. Tous doivent croire qu'ils sont bilingues afin que la tentation de se comparer avec la francophonie (ou avec leurs pairs plus ou moins adeptes) perde son emprise. Voici trois aspects du bilinguisme que je m'efforce de leur répéter :

A- « Chacun d'entre vous a une identité linguistique qui est loin d'être binaire (anglais en opposition avec le français). »



Tout comme une identité culturelle, une identité linguistique est nuancée, complexe et propre à chacun. Or il s'agit d'un concept entièrement nouveau pour un grand nombre d'élèves. Leur identité linguistique comprend non seulement leurs langues maternelle et seconde(s), mais leurs expériences langagières (par les médias, les voyages, leur famille) et leur affinité envers d'autres langues (incluant les mathématiques, la musique et l'informatique). Une fois que les jeunes commencent à explorer le paysage de leur identité linguistique, ils se rendent compte, avec fierté, que le français n'en constitue qu'une petite partie. Cette fierté aide à dissoudre l'insécurité. Elle encourage l'aspect émotionnel vers une prise de conscience bilingue.

B- « Pour être bilingue, il n'est pas nécessaire d'avoir la même maîtrise de deux langues. »



Pour nos élèves, le fait de ne pas parler aussi confortablement en français qu'en anglais donne un signe clair qu'ils ne sont pas bilingues. Pourtant, toute personne bilingue manifeste un déséquilibre (qui est d'ailleurs toujours en évolution) entre ses deux langues, selon le contexte et la fréquence d'usage de chacune.

C'est important que nos élèves sachent que leur cerveau possède une répartition sophistiquée de leurs connaissances linguistiques.

Celles-ci s'entraident sans cesse en vue de communiquer des messages dans les deux langues de façon cohérente, créative et efficace. On peut même donner aux élèves des exemples de leur complexité cognitive, comme la fluidité impressionnante de leur « franglais » (« Madame, *you'll never guess* ce que j'ai fait ce week-end! ») ou l'incroyable logique derrière leurs erreurs de syntaxe (« Je *suis* faim / *I am hungry* »; « Je voudrais *cet un* / *I would like this one* »). On doit leur assurer que, malgré leur niveau de maîtrise du français différent de leur capacité en anglais, leur cerveau démontre constamment un état bilingue.

C- « L'oral n'est jamais parfait… même dans votre langue maternelle. »



Si on demande aux élèves de procéder à une présentation orale en français, la majorité ne voudra pas le faire sans avoir écrit auparavant son « script » en entier. Ces élèves déplorent un vocabulaire insuffisant, donc ils évitent la spontanéité orale à tout prix. C'est important de leur rappeler que l'oral n'est jamais un produit parfait, même dans leur langue maternelle! Une personne qui parle en anglais avec un ami, par exemple, agence un message brouillon en même temps qu'un message final. Elle ne parle généralement pas en phrases graphiques ou grammaticales, mais en séries d'énoncés. Elle hésite et commet des erreurs. Elle s'autocorrige, mais pas toujours. Elle doit se concentrer pour trouver les mots justes et elle utilise la périphrase pour contourner le vocabulaire qui ne lui vient pas à l'esprit. De plus, elle dépend énormément du non-verbal (du regard, de l'expressivité de la voix et des gestes) pour transmettre les nuances de son message. Toutes ces subtilités, ces « imperfections » de l'oral en anglais (ou toute autre langue maternelle) sont naturelles et incontournables. Il en est de même pour l'oral dans une langue seconde, comme le français!

Quiconque se considère bilingue s'aventure dans l'oral

Revenons à l'enfant qui se croit nul en mathématiques. Aussi longtemps qu'il n'acquiert pas sa confiance, il ne voudra pas prendre de risques ou approfondir ses habiletés.



C'est seulement quand il prend conscience de ses capacités déjà acquises, grâce à la bienveillance, la persévérance, l'outillage et l'encouragement de son enseignant, qu'il regagne son esprit aventureux.

Ce scénario est parallèle à celui de nos grands élèves en immersion : l'identité bilingue engendre le courage à l'oral. Cette identité ne s'adopte pas du jour au lendemain. Ça peut prendre des semaines (ou des mois) de patience, d'humour et de renforcements positifs avant qu'un élève cesse progressivement de dire « *I'm not good at French* ». Une chose est certaine : plus on s'engage à lui dire qu'il est bilingue, plus arrivera à nous croire.

La clé de l'épanouissement de nos adolescents en français est l'identité bilingue. Cette identité n'est pas ancrée dans la lecture, la grammaire et la rédaction, quoique ces éléments soient importants. C'est plutôt l'oral qui éveille et nourrit la pertinence de l'immersion chez nos élèves. Nos élèves *veulent* être habiles à communiquer de façon soutenue et authentique dans leur deuxième langue. Paradoxalement, l'oral est la compétence langagière pour laquelle nos élèves ont le plus tendance à s'abaisser. En tant que professionnels en immersion, nous devons être vigilants face à l'insécurité qui s'installe chez nos jeunes. Aussi longtemps qu'un élève s'identifie comme un jeune bilingue, sa capacité à prendre des risques à l'oral est protégée. Plus encore, cette capacité fait boule de neige dans la classe, permettant ainsi à chaque élève de développer sa propre culture orale.

Une valise équipée pour la lecture partagée





Carmen Vaugeois | *Conseillère pédagogique avec les écoles catholiques d'Edmonton (ECSD)* | *Carmen.Vaugeois@ecsd.net*

Suzanne Pitts | *Conseillère pédagogique avec les écoles catholiques d'Edmonton (ECSD)* | *Suzanne.Pitts@ecsd.net*

Mise en scène

Dans notre rôle de conseillères pédagogiques dans les écoles catholiques d'Edmonton (Edmonton Catholic School Division), nous avons l'occasion d'accompagner étroitement nos enseignants de la maternelle à la 6e année dans leur parcours d'enseignement. Nous travaillons spécifiquement avec les enseignants pour assurer que leur valise inclue une planification réfléchie et des stratégies inclusives dans la salle de classe de nos apprenants de langue additionnelle. Souvent nous nous retrouvons dans les salles de classe pour modéliser et coenseigner de bonnes pratiques, surtout avec le nouveau curriculum de l'Alberta.

Nos observations

En raison de notre étroite collaboration avec les enseignants en milieu scolaire, nous avons eu l'opportunité d'observer une diversité importante de besoins parmi nos élèves.

Nous avons constaté un fort enthousiasme des élèves pour la participation à la lecture à voix haute, une pratique régulièrement mise en œuvre dans nos salles de classe. Toutefois, nous avons relevé certaines lacunes, notamment l'absence d'objectif explicite et de planification structurée de cette activité.

Il était parfois difficile d'identifier un début, un milieu et une fin logique au cours des sessions. De plus, nous avons noté une tendance chez les enseignants à éviter la réutilisation fréquente de certains textes. Malgré la présence des composantes essentielles à la lecture, elles ne semblaient pas toujours interconnectées. En outre, il convient de souligner que nos résultats en lecture au niveau provincial ont présenté des faiblesses depuis la survenue de la pandémie de COVID-19.

Répondre aux besoins

Alors, on se posait la question : comment pouvons-nous mieux répondre aux besoins de nos élèves ET bâtir la capacité avec nos enseignants?

En explorant la recherche, nous avons identifié plusieurs pratiques éprouvées qui continuent de générer des résultats positifs. Voici les quatre pratiques dont nous avons souligné les bénéfices dans notre situation :

- Le transfert graduel de la responsabilité
- L'enseignement explicite
- Les cinq composantes de la lecture
- La planification d'une lecture partagée

Le transfert graduel de la responsabilité

L'une de ces méthodes efficaces est le transfert graduel de la responsabilité. Ce processus implique que l'enseignant modélise à plusieurs reprises. En observant l'enseignant modéliser les compétences ou concepts, les élèves ont droit à des exemples concrets et à des techniques appropriées. Par la suite, ils peuvent imiter ces comportements et l'enseignant pourra échafauder les stratégies selon leurs besoins. Cela établit un cadre solide pour la compréhension des élèves.



Source : Renée Bourgoin (2019), *Soutenir les lecteurs en langue seconde*, p. 15.

Ensuite, la pratique guidée leur permet de s'exercer en collaboration avec l'enseignant.

La phase de pratique guidée permet aux élèves de mettre en œuvre les compétences nouvellement acquises avec le soutien direct de l'enseignant. Cela offre une transition en douceur entre la modélisation et l'autonomie.

Par après, les élèves passent à des exercices collaboratifs avec leurs pairs. En adoptant cette approche, ils acquièrent une meilleure capacité à s'exercer de manière autonome. En collaborant avec leurs pairs, les élèves ont l'opportunité de partager leurs idées, de résoudre des problèmes ensemble et d'apprendre les uns des autres. Cela renforce leurs compétences sociales tout en consolidant leurs connaissances.

En traversant progressivement ces phases, les élèves gagnent en confiance et peuvent éventuellement appliquer leurs apprentissages de façon indépendante. Cela favorise le développement de l'autonomie et de l'initiative. L'approche du transfert graduel permet aux enseignants de mieux adapter leur soutien aux besoins individuels des élèves, favorisant ainsi une différenciation pédagogique efficace.

L'enseignement explicite

L'enseignement explicite permet de déterminer clairement les objectifs et les attentes d'apprentissage. Les élèves comprennent ce qu'ils doivent apprendre et peuvent se concentrer sur des résultats spécifiques. Ces objectifs d'apprentissage doivent provenir du curriculum et on doit les reformuler dans un langage approprié pour les élèves.

Les cinq composantes de la lecture

La lecture comprend cinq composantes essentielles pour les élèves en immersion française. Tout d'abord, la phonologie est cruciale, car cette science étudie la relation entre les lettres et les sons en français. Ensuite, la phonétique aide les élèves à maîtriser la prononciation correcte des mots et à observer des régularités orthographiques. Le vocabulaire joue un rôle clé en élargissant leur compréhension du langage en lien avec un texte authentique. La compréhension implique l'interprétation du sens des textes. Enfin, la fluidité comprend la précision de lecture, l'expression et tous les éléments prosodiques. Bien que ces composantes soient souvent enseignées de façon explicite, il est important que les élèves les voient en action dans un texte authentique. En combinant ces cinq éléments, les élèves en immersion française renforcent leurs compétences en lecture de manière holistique.

La planification

Enseigner une langue additionnelle requiert une planification méticuleuse, une connaissance approfondie du programme d'études et une évaluation continue des élèves afin de cibler de manière précise les besoins individuels.

La lecture partagée

Nous avons basé plusieurs de nos connaissances sur la recherche de Renée Bourgoin, chercheuse de l'Université du Nouveau-Brunswick et auteure du guide pédagogique *Soutenir les lecteurs en langue seconde*. Selon sa recherche, la lecture partagée est une situation de lecture où l'enseignant enseigne et modélise de façon explicite les composantes et les stratégies de lecture. Les élèves travaillent un même texte à plusieurs reprises pour aborder des notions de phonologie, phonétique, vocabulaire, fluidité ou compréhension.

En Alberta, nos salles de classe sont très diverses. Chaque pratique que nous utilisons doit bien répondre à cette diversité.

La lecture partagée favorise l'apprentissage d'une langue additionnelle en fournissant des occasions d'enrichir son vocabulaire et ses connaissances. C'est une pratique inclusive.

Notre approche de la planification de la lecture partagée

Tout bon enseignement commence par la planification. Nous avons mis l'accent là-dessus. Nos enseignants avaient besoin d'un référent pour être capables d'intégrer toutes ces bonnes pratiques dans leur planification de la lecture. Nous nous sommes rapidement aperçues que ce serait difficile d'intégrer tous ces éléments dans une journée dans un bloc de français, mais que nous pouvons prendre des grands pas d'avance lorsque nous prenons en compte notre temps à l'intérieur d'une semaine. C'est ainsi que nous avons développé un gabarit (voir p. 28-29) pour une routine de lecture partagée hebdomadaire.

ÉCHOS DU CONGRÈS

Titre du livre/texte :												
Vocabulaire clé :												
	LUNDI		**MARDI**		**MERCREDI**			**JEUDI**		**VENDREDI**		
Composante ciblée	Conscience phonologique/ phonémique		Phonographie		Vocabulaire			Fluidité		Compréhension		
Résultat d'apprentissage (Connaissances, compréhension, habiletés et procédures, CCHP)												
Identifier l'intention de lecture et les critères de réussite	J'apprends à…	Je peux…	J'apprends à…	Je peux…	J'apprends à…	Je peux…		J'apprends à…	Je peux…	J'apprends à…	Je peux…	
Enseignement stratégique (Amorce)	Présenter le livre • Lire le titre • Page couverture • Prédictions (optionnel) • Survol des images • Vocabulaire clé		Revoir l'habileté de conscience phonologique (CP) Exemple de questions : • Quel était notre but de lecture hier? • Pourquoi cette habileté est-elle importante? • Que font de bons lecteurs?		Revoir l'habileté de phonographie Exemple de questions : • Quel était notre but de lecture hier? • Pourquoi cette habileté est-elle importante? • Que font de bons lecteurs?			Revoir l'habileté de vocabulaire Exemple de questions : • Quel était notre but de lecture hier? • Pourquoi cette habileté est-elle importante? • Que font de bons lecteurs?		Revoir l'habileté de fluidité Exemple de questions : • Quel était notre but de lecture hier? • Pourquoi cette habileté est-elle importante? • Que font de bons lecteurs?		
L'enseignante modélise la lecture (Acquisition)	• Lire le texte avec bonne fluidité et expression • Mettre l'accent sur la conscience phonologique dans le texte (ex. : son initial, son final, mots qui riment)		• Lire le texte avec bonne fluidité et expression • Mettre l'accent sur la phonographie dans le texte (ex. : graphème complexe en vedette)		• Lire le texte avec bonne fluidité et expression • Mettre l'accent sur le vocabulaire clé et les mots en lien avec le résultat d'apprentissage (ex. : pluriel, thématique, familles de mots)			• Lire le texte avec bonne fluidité et expression • Travailler explicitement le débit, la prosodie et la précision		• Lire le texte avec bonne fluidité et expression • Mettre l'accent sur des stratégies de lecture (ex. : questionnement, rappel de texte, inférence, faire des liens)	
Pratique guidée	• Lecture en chœur • Lecture écho • Lecture en dyades		• Lecture en chœur • Lecture écho • Lecture en dyades		• Lecture en chœur • Lecture écho • Lecture en dyades			• Lecture en chœur • Lecture écho • Lecture en dyades		• Lecture en chœur • Lecture écho • Lecture en dyades • Lecture indépendante		
Enseignement stratégique (Ancrage)	• Mettre en pratique l'habileté de CP		• Mettre en pratique l'habileté de phonétique		• Mettre en pratique l'habileté de vocabulaire			• Mettre en pratique l'habileté de fluidité		• Mettre en pratique l'habileté de compréhension		
Preuves d'apprentissages	Choisis un exemple dans la liste : • Liste de vérification • Observations • Notes anecdotiques • Discussions avec l'élève • Vidéo • Organisateur graphique • Autres		Choisis un exemple dans la liste : • Liste de vérification • Observations • Notes anecdotiques • Discussions avec l'élève • Vidéo • Organisateur graphique • Autres		Choisis un exemple dans la liste : • Liste de vérification • Observations • Notes anecdotiques • Discussions avec l'élève • Vidéo • Organisateur graphique • Autres			Choisis un exemple dans la liste : • Liste de vérification • Observations • Notes anecdotiques • Discussions avec l'élève • Vidéo • Organisateur graphique • Autres		Choisis un exemple dans la liste : • Liste de vérification • Observations • Notes anecdotiques • Discussions avec l'élève • Vidéo • Organisateur graphique • Autres		
Activité d'extension (optionnelle)	• Identifier • Segmenter • Fusionner • Substituer • Additionner • Identifier des rimes		• Faire la chasse aux mots • Trier des mots • Lire une liste de mots • Construire des mots • Faire un jeu de mots		• Ajouter des mots à son dictionnaire • Créer des cartes de vocabulaire • Utiliser le vocabulaire dans des phrases • Créer des affiches d'ancrage • Réinvestir le vocabulaire dans des centres			• Lire avec un partenaire • Lire une liste de mots • Lire des phrases à ruban (regroupements de mots) • Faire un théâtre de lecture		• Illustrer l'histoire • Écrire un rappel de texte • Écrire son opinion/sa réaction • Écrire la suite de l'histoire • Partager des liens • Faire des inférences	

Dans le gabarit, nous avons intégré le transfert graduel de la responsabilité, l'enseignement explicite et les cinq composantes dans le contexte d'une lecture partagée. Le transfert graduel de la responsabilité est évident dans la planification puisque l'enseignant est un modèle de bon lecteur au début de la semaine et fournit des occasions de pratique guidée et collaborative dans le cadre de la routine quotidienne tout au long de la semaine.

Par exemple, l'enseignant modélise une lecture fluide du texte ainsi que la composante cible surtout au début de la semaine. Vers le milieu de la semaine, les élèves lisent facilement en chœur et en écho en tenant compte de la pratique collaborative. À la fin de la semaine, les élèves sont capables de lire le texte en paires ou de façon autonome.

L'enseignement explicite est aussi évident au fil de la semaine. Dans le gabarit, nous avons fourni un espace de planification pour que l'enseignant partage avec les élèves les différentes intentions d'apprentissage et les critères de réussite inhérents. Notons que le résultat d'apprentissage, provenant du curriculum, est présent pour que l'enseignant puisse bien planifier en fonction de ces intentions d'apprentissage et développer des critères de réussite.

Au moyen d'une planification hebdomadaire, il est possible d'intégrer un enseignement explicite des cinq composantes de la lecture. Selon le gabarit, nous ciblons une composante par jour en relation avec le texte. Par exemple, lundi, l'enseignant modélise une lecture fluide du texte et aborde un comportement de lecture basé sur la conscience phonologique tel un son de la semaine. Tandis que, mercredi, l'enseignant reprend le même texte et aborde un élément du vocabulaire tel que les adjectifs ou le champ lexical. Notre approche de la planification tient compte du modèle du goulot d'étranglement de Perfetti (Bourgoin, 2019). Selon cette hypothèse, un lecteur en difficulté consacre beaucoup d'énergie au processus de décodage et ne peut gérer sa compréhension en même temps. C'est alors que notre routine hebdomadaire vise l'oral (conscience phonologique, avec l'enseignant qui modélise la lecture au début de la semaine) et progresse vers des comportements de lecture plus complexes tels que la fluidité et la compréhension (vers la fin de la semaine).

Nos conseils

Est-ce que cette approche vous tente? Si oui, voici quelques conseils pratiques pour équiper votre valise :

- Planifiez votre semaine de façon intentionnelle.
- Soyez explicite dans votre enseignement de la lecture.
- Choisissez un texte en raison de vos besoins.
- Maintenez un rythme rapide et soutenu (environ 10 à 15 minutes).
- Utilisez l'évaluation continue pour anticiper vos prochaines étapes.

En conclusion, la lecture partagée émerge comme une pratique pédagogique exceptionnelle, offrant une multitude d'avantages tant aux enseignants qu'aux élèves. Cette approche collaborative favorise un engagement actif des apprenants, renforce la compréhension textuelle et encourage le développement des compétences linguistiques. En intégrant la lecture partagée dans les méthodes d'enseignement, les éducateurs peuvent créer un environnement d'apprentissage inclusif où les élèves sont stimulés par des discussions enrichissantes et des échanges d'idées. En somme, la lecture partagée se révèle une stratégie gagnante dans le contexte des écoles d'immersion française au Canada.

Référence

BOURGOIN, Renée (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde : enseignement et interventions en lecture*. Upper Saddle River, NJ : Pearson Education Canada.

Le cadre d'une pédagogie moderne et anti-oppressive des langues additionnelles





Sylvia Moll | *Coordinatrice pédagogique (retraitée), formatrice DELF, formatrice TV5Monde, Conseil scolaire de Peel (retraitée)* | *sylviamoll4@gmail.com*

Heather Norton | *Enseignante de FLS, formatrice DELF, formatrice TV5Monde, Conseil scolaire de Peel* | *hnorton01@gmail.com*

Cet article sert à valoriser une pédagogie moderne et anti-oppressive pour les enseignants.e.s des niveaux élémentaire et secondaire. Cette pédagogie centre l'identité, les besoins linguistiques et l'agentivité des élèves. Les théories qui la soutiennent sont basées sur la recherche et mises en pratique à l'aide de cadres d'apprentissage universel pour alimenter un enseignement équitable, diversifié et inclusif.

Quelle est l'importance de développer la conscience analytique chez les enseignants.e.s?

Les théories et les cadres fondés sur la recherche éducative sont des points de repère. La grammaire était le point d'entrée avant 1900 et la tâche de l'élève était la lecture avant tout. La communication orale devint le point d'entrée seulement au cours des années soixante, mais on communiquait la langue française d'une manière scriptée et répétée qui niait la communication spontanée. En conséquence, l'approche optionnelle s'est développée, dans laquelle les élèves étaient des agents sociaux capables d'agir dans divers contextes authentiques en français.

Un survol des approches pédagogiques pour l'enseignement des langues à travers les époques

L'époque	L'entrée par	La tâche des élèves
Avant 1900	la grammaire	lire
1900-1910	le lexique	décrire
1920-1960	la culture	expliquer
1960-1980	la communication	reproduire, s'exprimer
1980-1990	la communication	informer, s'informer
2000+	l'action	agir

Compiled with information from Puren's 2006 article, "Vers une nouvelle cohérence didactique" FSL Module 3 Approche actionnelle https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/FSL-Module_3-FR_Action-Oriented_Approach-Feb._2015.pdf

Réalisé par Sylvia Moll & Heather Norton, 2023

Accroître la capacité : Une pédagogie sensible à la culture – Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario, nº 35 (Édusource) est une monographie qui explique certains éléments à considérer dans la planification d'une pédagogie anti-oppressive :

- La culture est complexe, composée d'expériences vécues, d'histoire et de réalités contemporaines, et fait partie de l'identité des élèves.
- L'identité intersectionnelle des élèves doit être honorée et valorisée ainsi que leurs expériences vécues et leurs intérêts.
- Les enseignant.e.s choisissent intentionnellement une variété de textes de **sources primaires** offerts aux élèves afin qu'ils/elles puissent s'y identifier et faire des connexions avec eux.

Comment mettre ces cadres théoriques en pratique?

L'application de ces théories passe par des cadres d'apprentissage tels que la conception universelle de l'apprentissage, ou CUA (CAST, 2011). La CUA est un ensemble de principes qui offrent diverses possibilités sur trois plans : (1) la Représentation, (2) l'Action et l'Expression, (3) l'Engagement. Elle s'appuie sur ces trois lignes directrices qui, combinées, font vivre des expériences d'apprentissage inclusives et équitables. La CUA favorise des textes représentatifs des identités intersectionnelles des élèves.

Le *Cadre européen commun de référence – Volume complémentaire* (Conseil de l'Europe, 2021/2018) situe les besoins linguistiques des élèves selon les descripteurs des compétences linguistiques à chaque niveau d'apprentissage. Il sert de guide pour l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation tout en rendant les attentes du curriculum plus claires. *L'idée est de concevoir des programmes et des cours fondés sur des besoins de communication dans le monde réel, organisés autour de tâches de la vie réelle à l'aide de descripteurs « Je peux faire »*

suite à la page 34

7 AU 9 NOV • 2024

L'IMMERSION : un horizon sans frontières

CONGRÈS ACPI • REGINA (SK)



acpi.ca

Association canadienne des professionnels de l'immersion

acpi

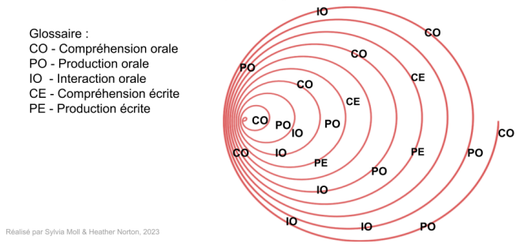
Début de l'article à la page 31

qui représentent des objectifs pour l'apprenant (CECR-VC, 2018, p. 22). En conséquence, le CECR-VC démystifie une conception erronée de l'enseignement de la langue française (listes de vocabulaire mémorisées, conjugaisons de verbes hors contexte, etc.) et préconise l'approche actionnelle : enseigner des compétences linguistiques que l'apprenant a la possibilité de développer dans des situations de communication authentique. *Les utilisateurs de langues sont des participants indépendants et responsables de la société : des « acteurs sociaux » qui utilisent les langues pour communiquer dans le monde réel, pour créer et transmettre du sens, souvent en collaboration* (Conseil de l'Europe, 2022). Ils poursuivent différents objectifs, dans plusieurs contextes, exerçant leur action dans leur contexte social particulier. *Il s'agit d'un processus très dynamique, la notion d'acteur social implique pour le CECR une vraie interaction, un véritable échange entre individus et de chaque individu avec le contexte* (Piccardo, 2014, p. 19). L'individu fait des expériences et entre en contact avec un nombre croissant d'individus et cela contribue à établir son identité. Les apprenants prennent conscience de leurs propres connaissances et compétences et les utilisent dans un contexte social.

Comment échelonner l'acquisition des compétences linguistiques?

La spirale d'enseignement et d'apprentissage en FLA

Comment échelonner l'acquisition des compétences linguistiques?



La recherche montre que le langage oral est à développer en premier lieu, avant d'introduire la lecture et la rédaction en contexte. La compréhension orale, qui se construit grâce à l'interaction linguistique, est une condition préalable essentielle à la compréhension de la lecture, comme le démontrent de nombreux chercheurs (Catts, Adlof et Ellis Weismer, 2006; Gough et Tunmer, 1986; Hoover et Gough, 1990; Lervåg, Hulme et Melby-Lervåg, 2018; Nation et Macalister, 2010).

Au moyen de la spirale d'enseignement et d'apprentissage, on enseigne d'abord les compétences orales, et plus souvent que les compétences écrites. En plus, après l'introduction en contexte de la lecture et de l'écriture, l'enseignant s'appuie sur les compétences d'interaction orale. *Avec la perspective actionnelle du CECR, on passe des programmes fondés sur une progression linéaire à partir des structures du langage ou d'un ensemble de notions et fonctions prédéterminées, à des programmes fondés sur des analyses de besoins, des tâches de la vie réelle bâties sur des notions et des fonctions choisies délibérément* (CECR-VC, 2018, p. 22).

En route vers le choix d'un texte comme ressource pour la classe

Marche à suivre :



Alors comment choisir un texte riche?

L'écoute, l'expression orale et l'interaction sont au centre des cours de langues et accompagnées par des textes riches de source primaire. La définition moderne du mot *texte* inclut non seulement « le livre » ou « le roman », mais aussi l'interaction orale (Manitoba, 2021). Le document audiovisuel tel qu'une vidéo sert de ressource en vue de développer la communication orale (l'écoute, le parler et l'interaction orale). Avant de faire visionner les vidéos, l'enseignant.e les choisit avec un œil analytique visant à l'équité et tenant compte de la diversité des élèves.

Nous proposons trois étapes d'analyse en vue de choisir un texte riche.

Pendant l'analyse préliminaire, des questions d'orientation sont à considérer, telles que :

- Qui a créé ce texte (cette vidéo)?
- Quelle est l'audience ciblée?
- Quel est le message?
- Le texte est-il une source primaire?
- La source est-elle authentique?
- Ce document audiovisuel représente-t-il une identité intersectionnelle?

La priorité est donnée au matériel authentique et les supports sont choisis parmi une variété de documents authentiques (articles de journaux, émissions de radio, publicités, extraits littéraires, clips vidéo, etc.), surtout en fonction du sens et des thèmes abordés (Piccardo, 2014). Le lexique n'est donc pas présenté selon une progression rigide, mais plutôt en spirale au fur et à mesure de l'étude des documents proposés.

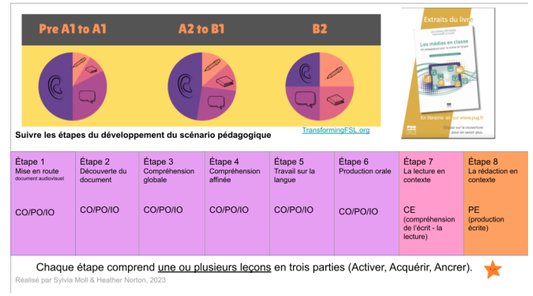
Pendant l'analyse secondaire, expliquée en détail dans la grille d'analyse de la ressource *Les médias en classe* (Colavecchio, Pâquier et Van Dixhoorn, 2021, p. 70-82), le genre du document est ciblé : *De quel type de document s'agit-il (p. ex., narratif/descriptif/explicatif/argumentatif/poétique)? Quel est le format principal du document? Quelle est la fonction du document? Pourquoi le document est-il a priori intéressant pour les élèves? En outre, les indices visuels et les indices sonores (la musique, les sons, les voix – qui parle et comment?) sont aussi à considérer durant cette analyse.* Il existe plus d'informations à considérer dans cette ressource afin de mener cette deuxième étape d'analyse.

Finalement, la troisième étape est l'analyse collective. Durant cette dernière étape, le document audiovisuel est présenté à une équipe d'enseignant.e.s afin de profiter de leurs diverses perspectives et compétences analytiques et sociolinguistiques. Si le document audiovisuel ne répond pas aux critères établis, on le rejette en faveur d'un autre.

Comment planifier à rebours et étayer le développement des compétences linguistiques?

Les graphiques circulaires de la prochaine colonne, extraits de *La grammaire en action* (Hoerath, 2019), soulignent l'importance de consacrer la majorité du temps d'instruction à développer les compétences orales. Même au niveau B2, qui reflète les compétences acquises au niveau secondaire dans les programmes d'immersion, où l'on attribue une proportion égale d'instruction à chaque compétence explorée. Néanmoins, on attribue 50 % du temps d'instruction à la communication orale.

Les médias en classe (Colavecchio, Pâquier et Van Dixhoorn, 2021), une ressource développée à partir du *Kit pédagogique* Comment utiliser les médias en classe? | Enseigner le français avec TV5MONDE, est un ouvrage qui propose un cadre de six étapes pour planifier à rebours et étayer le développement des compétences linguistiques à l'aide de scénarios pédagogiques déclenchés par un document audiovisuel.



Nous avons adapté les six étapes, qui deviennent huit étapes, pour incorporer les quatre compétences langagières du CECR-VC : réception, production, interaction et médiation. Chaque étape, représentée par les encadrés violets, roses et orange dans le graphique, comprend une ou plusieurs leçons en trois parties. Les stratégies décrites dans les étapes 1 à 6 mènent les élèves à développer les compétences de la communication orale : compréhension (CO), production (PO) et interaction (IO). La lecture en contexte (CE) est ensuite introduite à l'étape 7. Enfin, à l'étape 8, les élèves développent la compétence de rédaction au moyen d'une tâche de production écrite (PE). C'est à ce moment que le cycle de la spirale d'apprentissage recommence à l'étape 1, déclenché par un nouveau document audiovisuel.

L'importance de la source primaire est souvent mal comprise ou même sous-estimée. Par conséquent, une fausse idée pourrait se manifester parmi les enseignant.e.s pendant la planification des cours. Par exemple, un livre pour les apprenant.e.s de langue du niveau débutant gagne en popularité auprès des enseignant.e.s de FLS. Il s'agit de l'histoire d'une artiste sénégalaise. Le livre a été écrit par une femme blanche, américaine. D'après une analyse critique, des questions primordiales se sont posées, y compris : Qui devrait raconter les histoires de Noirs? Comment une personne blanche peut-elle raconter l'histoire nuancée des personnages et des expériences des peuples racisés? Où sont les voix authentiques et les sources primaires? Il existe des œuvres vastes et importantes de la littérature française auxquelles contribuent les auteurs noirs, autochtones et racisés. Les textes qui proviennent de sources primaires authentiques servent à démystifier la fausse idée que ces textes et ces ressources pédagogiques existent peu ou pas du tout.

Exemple de scénario pédagogique qui met en pratique cette théorie et cette pédagogie anti-oppressive

Une heure avec Béatrice Lafortune (Moll et Norton, 2023) est un exemple de deux scénarios pédagogiques en huit étapes qui sont directement associés. Les objectifs des scénarios pédagogiques incluent :

- élargir le vocabulaire des élèves dans l'objectif de parler d'un sujet dans leur domaine d'intérêt;
- approfondir les connaissances des problèmes sociaux selon la justice sociale.

Les documents audiovisuels qui déclenchent les deux scénarios pédagogiques ont été choisis parce qu'ils :

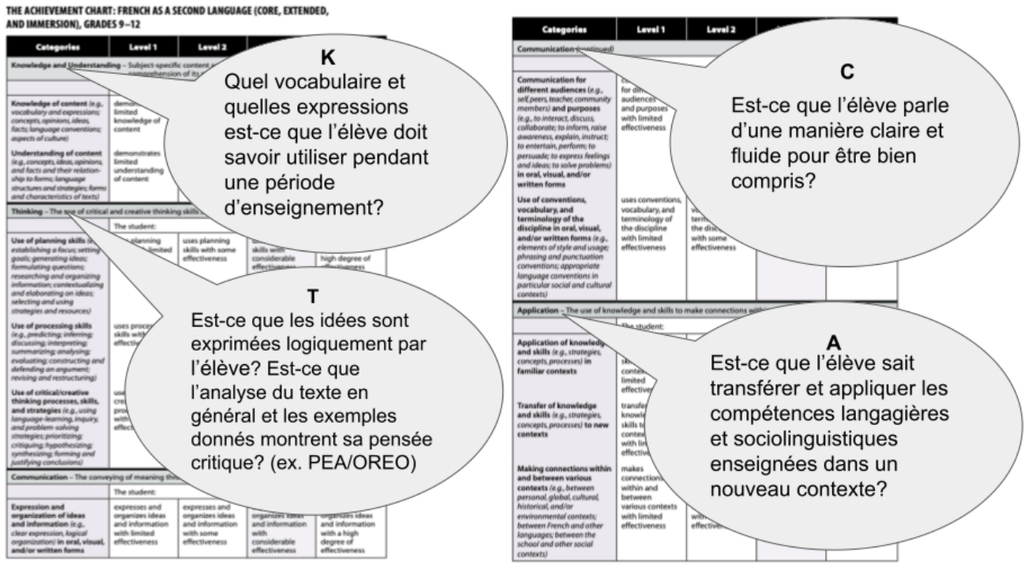
- représentent des sources primaires;
- démontrent des identités intersectionnelles;
- expliquent le colorisme qui développe la conscience sociale;
- représentent les intérêts et les expériences vécues des élèves.

Pendant le premier scénario pédagogique, les élèves étudient la thématique du colorisme. Cela développe la conscience critique et prépare les élèves à étudier le poème *Noir de peau* écrit par Béatrice Lafortune.

Le deuxième scénario pédagogique est déclenché par une récitation du poème *Noir de peau,* par la poétesse, sous forme de vidéo. Les activités d'apprentissage durant chaque étape sont directement liées au niveau de développement linguistique en français des élèves. Il est à remarquer que ce n'est pas le niveau du document audiovisuel qui a l'ascendant, mais plutôt les activités qui sont par la suite créées et adaptées au niveau linguistique des élèves. Une autre fausse idée est maintenant démystifiée, car les élèves utilisent les stratégies de compréhension enseignées afin de comprendre les textes de sources primaires.

À la fin de ces deux scénarios pédagogiques, les élèves participent à une excursion virtuelle avec Béatrice Lafortune, pendant laquelle elle partage ses expériences et son processus créatif. La production finale cible l'agentivité des élèves qui sélectionnent une tâche riche à partir d'un menu de choix pour démontrer leur apprentissage.

Cette série de scénarios pédagogiques est disponible sur notre site Web Culturally Responsive and Relevant Pedagogy in FSL 3.0. Les scénarios pédagogiques ont été créés par Heather Norton, édités par Sylvia Moll en consultation avec Béatrice Lafortune. C'est la responsabilité de chaque enseignant.e d'adapter toutes les leçons en trois parties selon les besoins éducatifs des élèves d'après les divers contextes éducatifs.



Quel rôle joue l'évaluation dans l'enseignement anti-oppressif?

L'évaluation a une importance égale à l'enseignement dans une pédagogie anti-oppressive. Le plan d'évaluation repose sur la grille de rendement guidée par les descripteurs du CECR afin d'assurer que les attentes des élèves sont justes et équitables pour leur niveau de développement linguistique. Ainsi, le graphique ci-dessous montre la grille d'évaluation du curriculum de FLS de l'Ontario. Pour chaque catégorie, on a créé des questions afin de les lier aux programmes de FLS. Ces questions servent à codévelopper les critères d'évaluation avec les élèves et à assurer une évaluation transparente. Un autre article serait nécessaire pour bien approfondir l'évaluation équitable dans les cours de français, langue additionnelle.

Les théories fondées sur la recherche ainsi que les cadres d'apprentissage mentionnés dans cet article favorisent un changement positif dans le domaine d'une pédagogie moderne qui reconnaît l'identité des élèves et qui valorise leurs compétences linguistiques en français. Les enseignants.e.s sont soutenus dans leur mission d'enseigner les compétences langagières en fonction des intérêts des élèves qui sont motivé.e.s à agir dans la langue cible. Sachez que mettre en pratique une pédagogie moderne et anti-oppressive est un travail engageant, utile et louable pour toutes les parties prenantes.

Bibliographie

Burkins, J. M., et Yates, K. (2021). *Shifting the balance, grades K-2: 6 ways to bring the science of reading into the balanced literacy classroom*. Columbus, Ohio : Stenhouse Publishers.

CAST (2011). *Lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage / Universal design for learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA : Auteur. https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-french.pdf

Catts, H. W., Adlof, S. M., et Ellis Weismer, S. (2006, avril). Language deficits in poor comprehenders: a case for the simple view of reading. *Journal of speech, language, and hearing research*, *49*(2), 278-293.

Colavecchio, G., Pâquier, É., et Van Dixhoorn, L. (2021). *Les médias en classe : Kit pédagogique pour la classe de langue.* Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

Conseil de l'Europe 2021/2018). *Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*. Programme des politiques linguistiques, Division des politiques éducatives, Service de l'éducation, Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/cadre-europeen-de-reference-pour-les-langues-apprendre-enseigner-evalu/1680a526ab

Conseil de l'Europe (2022). *L'utilisateur/apprenant en tant qu'acteur social.* CECR / Conseil de l'Europe – www.coe.int/lang-cefr. https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/the-user/learners-as-a-social-agent/

Fullan, M. (2013). Great to excellent: Launching the next stage of Ontario's education agenda. Michael Fullan, conseiller spécial du PM de l'Ontario. http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13599974110.pdf

Gough, P. B., et Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *RASE: Remedial and Special Education*, *7*(1), 6-10.

Hoerath, E. (2019, juillet). *FLS. La grammaire en action : Enseignement efficace de la grammaire dans le cadre d'une perspective actionnelle*. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2019/07/FSL_GrammaireenAction-2.pdf

Hoover, W. A., et Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *2*(2), 127-160.

Impedovo, M. A. (2021, février). L'agentivité des enseignants après un master de formation internationale : les implications sur le développement professionnel. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill, 55*(1), 199-218 (hiver 2020). https://mje.mcgill.ca/article/view/9700/7547

Lervåg, A., Hulme, C., et Melby-Lervåg, M.(2018, sept.). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: it's simple, but complex. *Sociey for Research in Child Development*, *89*(5), 1821-1838.

Manitoba. Ministère de l'Éducation. (2021, janvier). *Les types de textes*. https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/cadre_m-8/docs/types_textes.pdf

Moll, S., et Norton, H. (2023). *Créer des ponts entre la théorie et la pratique transformationnelle pour le FLS / FLA.* Mettre des textes identitaires sous forme de documents multimodaux au centre d'un scénario pédagogique échelonné afin de développer les compétences de plurilittératie. Culturally Responsive and Relevant Pedagogy in FSL 3.0. https://sites.google.com/view/culturallyresponsiverelpedfsl/accueil-welcome

Nation, I. S. P., et Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. New York/Londres : Rootledge.

OCDE/OECD. (2019). OECD Future of Education and Skills 2030. Student Agency for 2030. https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/student-agency/

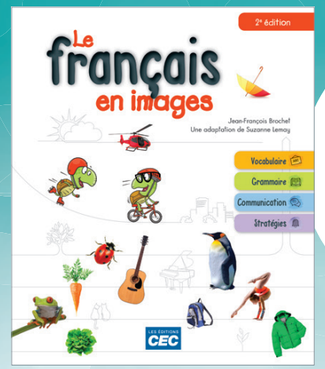
Ontario. Ministère de l'Éducation. (2014). *Accroître la capacité : Une pédagogie sensible à la culture – Promouvoir l'équité et l'inclusivité dans les écoles de l'Ontario,* n° 35. Série d'apprentissage professionnel M-12, Édusource. https://edusourceontario.com/res/ac-M-12_p%C3%A9dagogie-sensible-culture

Ontario. Ministry of Education / Ministère de l'Éducation. (2014). *The Ontario curriculum, grades 9 to 12, French as a second language*. Curriculum and Resources. https://www.edu.gov.on.ca/eng/curriculum/secondary/fsl912curr2014.pdf

Ordre des enseignantes et des enseignants de l'Ontario (s. d.). Normes d'exercice de la profession enseignante. https://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice?sc_lang=fr-ca

Piccardo, E. (2014, août). *Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche.* Curriculum Services Canada / Services des programmes d'études Canada. https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2014/09/Du-communicatif_a_l_actionnel-Un_cheminement_de_recherche.pdf

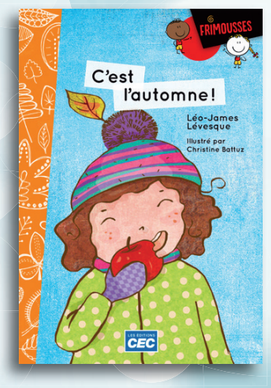
TV5MONDE. (2021, 23 mars). Comment utiliser les médias en classe? *Enseigner le français*. https://enseigner.tv5monde.com/articles-dossiers/articles/comment-utiliser-les-medias-en-classe -





FIER PARTENAIRE DE L'ACPI

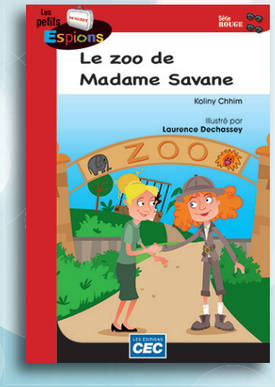
DEPUIS 10 ANS!











LES ÉDITIONS CEC

Identifier les erreurs pour mieux intervenir auprès des élèves en difficulté





Manon LeBlanc | *Professeure agrégée, Université de Moncton* | *manon.leblanc@umoncton.ca*

Josée Nadeau | *Professeure agrégée, Université de Moncton* | *josee.nadeau@umoncton.ca*

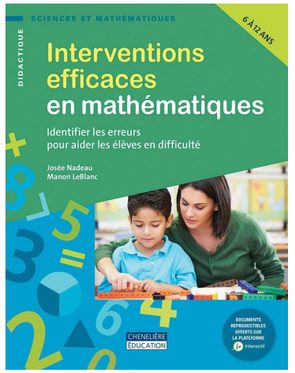
Introduction

De plus en plus, on retrouve des classes inclusives dans nos systèmes scolaires. Ce type de classe comporte une grande diversité d'élèves, incluant ceux avec des difficultés et troubles d'apprentissage. Les troubles d'apprentissage peuvent avoir de nombreuses conséquences sur les gens : échec scolaire (Parsons et Bynner, 2005), faible estime de soi (*ibid.*), moins de chances d'obtenir un diplôme d'études secondaires (67 % c. 87 %) (Statistique Canada, 2014), moins de chances d'obtenir un emploi (28,8 % c. 73,6 %) (*ibid.*) et contribution financière plus faible à la société à l'atteinte de l'âge adulte (Parsons et Bynner, 2005). Par conséquent, il est nécessaire d'offrir une rééducation qui fait progresser l'élève (Cohen Kadosh et coll., 2013), car elle permet la diminution des symptômes des troubles d'apprentissage qui semblent permanents (Kucian et coll., 2011; Simos et coll., 2002; Ylinen et Kujala, 2015) grâce à un remaniement des structures du cerveau (Meyler et coll., 2007).

Or, les ressources pédagogiques francophones permettant de guider cette rééducation et basées sur la recherche demeurent limitées. De plus, les enseignant.e.s d'appui à l'apprentissage[1] (EAA) sont peu outillé.e.s pour choisir adéquatement des interventions prouvées par la recherche qui permettent de cibler des erreurs précises. Pour répondre à ces besoins, nous avons développé une nouvelle ressource visant à combler un manque en éducation en ce qui concerne l'intervention efficace auprès des élèves qui rencontrent des difficultés en mathématiques ou qui ont un trouble d'apprentissage (figure 1). Dans cet article, nous présentons différentes composantes retrouvées dans cette ressource, un ouvrage publié par Chenelière Éducation (Nadeau et LeBlanc, 2022).

[1] Les termes enseignant.e ressource et orthopédagogue désignent aussi les gens qui travaillent de plus près avec les élèves aux prises avec des difficultés ou atteint.e.s d'un trouble d'apprentissage.

Figure 1



Place de l'erreur dans l'apprentissage

Au fil des années, on a attribué différents statuts à l'erreur (Astolfi, 2006/1997). Dans le modèle transmissif, celle-ci est sanctionnée et on l'observe lorsque l'élève n'a pas fait ce qui était attendu. La responsabilité est transférée à la personne enseignante dans le modèle béhavioriste, alors que l'erreur est le symptôme d'une planification qui fait défaut. Dans ce modèle, il faut bien planifier pour prévenir l'erreur. Enfin, dans le modèle constructiviste, on reconnaît que l'erreur fait partie intégrante de l'apprentissage. On ne cherche donc pas à l'éviter, mais plutôt à la comprendre lorsqu'elle se présente, afin d'outiller adéquatement l'élève pour qu'il/elle puisse à son tour la saisir, pour ensuite actualiser ses connaissances ou simplement en construire de nouvelles.

ACPI23_Pub8.5x11.indd 1 2023-11-20 11:49 AM

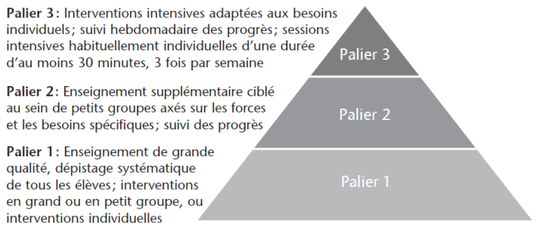
Ainsi, du modèle transmissif au modèle constructiviste, on passe d'une conception négative de l'erreur, considérée comme un mal à prévenir qu'on doit sanctionner, à une conception positive, où on la reconnaît non seulement comme un indice de la compréhension de l'élève, mais aussi comme un moyen pour l'élève de construire sa compréhension.

Nous nous situons dans le modèle constructiviste du statut de l'erreur, car nous reconnaissons son importance dans le processus d'apprentissage. Or, nous savons que l'échec des interventions provient souvent d'une méconnaissance des erreurs. Par conséquent, nous souhaitons mieux outiller les EAA, afin qu'ils/elles puissent accompagner les élèves de façon adéquate dans leur développement cognitif. Cela nécessite d'abord l'aptitude d'analyser les erreurs commises, pour ensuite cibler ce sur quoi il faut travailler.

Démarche d'évaluation et d'interventions

Le modèle de réponse à l'intervention (RAI) (Fuchs et Fuchs, 2017) sert à évaluer et intervenir auprès des élèves, afin que tous et toutes réussissent à l'école (figure 2). Il présente trois paliers et permet de guider les gens en ce qui a trait, entre autres, aux élèves qui reçoivent de l'aide, à l'intensité et à la fréquence des interventions. Sa spécificité réside dans le besoin d'utiliser des interventions validées par la recherche pour faire progresser les élèves.

Figure 2
Modèle de réponse à l'intervention

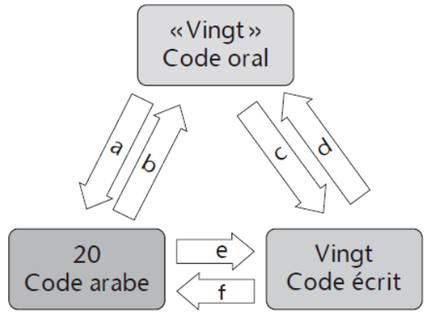


Tiré de Whitten, Esteves et Woodrow, 2009, p. 6.

Principes importants d'apprentissage des maths

Dans l'enseignement des mathématiques, on doit respecter différents principes, et ce à tous les niveaux du modèle à trois paliers. Par exemple, lorsqu'on parle du traitement numérique, il importe de s'assurer que les élèves sont en mesure de faire les six tâches de transcodage identifiées par Girelli et Seron (2011) (figure 3).

Figure 3
Six principales tâches de transcodage



Traduction libre de Girelli et Seron, 2011, p. 698.

Dans l'apprentissage des faits arithmétiques, il importe de travailler sur le sens des opérations avant la mémorisation. On peut ensuite mémoriser les faits arithmétiques grâce à des exercices répétés accompagnés d'une rétroaction immédiate, à des jeux de société axés sur le calcul et à du matériel de manipulation qui permet souvent aux élèves de faire des opérations et de s'autocorriger (Wendling et Mather, 2008).

Quant à l'apprentissage des procédures, on y procède seulement après le développement d'une compréhension approfondie du concept à l'étude. On peut le faciliter au moyen de la stratégie d'enseignement CRA (concrète – représentationnelle – abstraite), de situations réelles et d'explications claires du contexte de recours à chaque procédure ainsi qu'au raisonnement mathématique qui les sous-tend (Cuenca-Carlino et coll., 2016; Karagiannakis et Cooreman, 2015; Sealander et coll., 2012). Enfin, Karagiannakis et Cooreman soulèvent différents principes importants pour l'apprentissage des concepts mathématiques liés aux représentations visuo-spatiales. Entre autres, il importe d'utiliser différents types de représentations lorsqu'on parle d'objets mathématiques (ex. : verbalisation, représentation imagée 2D ou 3D), d'utiliser l'information écrite avant l'information visuelle, d'établir des liens entre le problème et la vie quotidienne, et de se servir de couleurs pour représenter des objets mathématiques (par exemple, pour détecter des figures dans un arrière-plan complexe).

Modèle de classification d'erreurs

Au palier 3 du modèle RAI, se retrouvent des élèves qui ont des troubles d'apprentissage (par exemple, des troubles d'apprentissage avec atteinte en mathématiques comme la dyscalculie). Ces élèves ont besoin d'un encadrement plus important pour avancer dans leurs apprentissages; il faut analyser leurs erreurs, cibler ce qui exige une rééducation, puis cibler leurs forces. D'autres éléments influencent l'efficacité de la rééducation (Vaughn et coll., 2014) :

- Fournir une intervention précoce;
- Mettre en œuvre des interventions qui respectent la durée et la fréquence prescrites (3 séances hebdomadaires de 30 minutes, pendant 6 à 8 semaines);
- Faire des regroupements d'élèves suffisamment petits;
- Utiliser des interventions validées par la recherche;
- Former la personne qui offre la rééducation.

La ressource pédagogique qui fait l'objet de cet article outille les EAA, afin de faciliter l'identification des erreurs et le choix des interventions (toutes basées sur la recherche et réalisables en 30 minutes). Nous proposons un modèle de classification d'erreurs qui s'inspire des travaux de Temple (1992) et Geary (1993, 2004, 2011) et qui repose sur quatre types d'erreurs (figure 4).

Figure 4
Les quatre types d'erreurs du modèle de classification

Les erreurs associées au traitement numérique	• Difficultés à répéter des nombres à l'oral; • Difficultés à lire ou à écrire des nombres en code arabe (ex. : entendre neuf, mais écrire 3) ou en code écrit (ex. : voir 34, mais écrire soixante-seize); • Difficultés dans le transcodage menant à des erreurs lexicales (ex. : écrire 12 au lieu de 14) et syntaxiques (ex. : écrire 1008015 au lieu de 195); • Difficultés dans la compréhension du nombre (sens du nombre).
Les erreurs associées aux faits numériques	• Difficultés de mémorisation des faits arithmétiques simples (ex. : tables d'addition et de multiplication); • Aucune automatisation; • Surutilisation des stratégies de comptage; • Vitesse d'exécution lente.
Les erreurs procédurales	• Difficultés dans l'apprentissage, la planification et l'exécution d'algorithmes et de procédures simples et complexes (ex. : séquences d'étapes multiples); • Mauvaise position des chiffres dans les séquences de calcul; • Difficulté avec les procédures (ex. : procédures avec retenues ou emprunts); • Stratégies procédurales et algorithmiques immatures; • Compréhension erronée ou incomplète des concepts qui sous-tendent les procédures (ex. : système de numération décimal [base 10]).
Les erreurs visuo-spatiales	• Difficultés d'orientation visuo-spatiale (différence entre droite et gauche, haut et bas, dessus et dessous, etc.); • Inversion des chiffres (ex. : écrire 6 pour 9); • Difficultés de dénombrement ou d'estimation d'une collection d'objets; • Alignement incorrect des nombres dans l'espace; • Problème de positionnement de nombres sur la droite numérique; • Difficultés de reconnaissance des symboles ou des couleurs; • Difficultés en géométrie (ex. : reconnaissance des formes et des dimensions).

Tiré de J. Nadeau et M. LeBlanc, *Interventions efficaces en mathématiques : identifier les erreurs pour aider les élèves en difficulté*, Montréal, Chenelière Éducation, 2022, p. 28. Toute reproduction est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres.

Ce modèle de classification permet d'associer les erreurs observées dans une production d'élève à une catégorie donnée, ce qui facilite ensuite le choix d'intervention. En effet, il suffit de cibler les interventions qui semblent pertinentes parmi une liste d'interventions associées à la catégorie ciblée.

Tâches pour s'exercer à faire des choix judicieux

Le travail de l'EAA se fait en trois étapes : 1) classer l'erreur; 2) déterminer des objectifs clairs[2] (les progrès souhaités); 3) cibler les interventions pertinentes. Dans la ressource pédagogique, nous présentons trois types de tâches pour que vous puissiez vous exercer avant d'intégrer cette approche à votre travail. Le premier type de tâche vous invite à catégoriser le type d'erreurs observées dans une production d'élève. Nous vous invitons à prendre quelques secondes pour cibler la catégorie d'erreur dans la production présentée à la figure 5 avant de poursuivre votre lecture.

Figure 5
Tâche de classification d'erreurs

Gino (9 ans)

Regarde attentivement les équations ci-dessous et inscris le bon nombre dans chacune des cases.

$4 + \boxed{11} = 7$ $\qquad$ $\boxed{8} - 3 = 11$

$6 - \boxed{10} = 4$ $\qquad$ $\boxed{13} + 3 = 10$

Catégorie(s) d'erreurs : _____

_____

Justification : _____

_____

_____

Tiré de J. Nadeau et M. LeBlanc, *op. cit.*, p. 117. Toute reproduction est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres.

Et puis? Qu'en pensez-vous? Notre analyse de la production d'élève nous amène à croire que Gino éprouve des difficultés avec les faits arithmétiques, car il a de la difficulté à faire des additions et des soustractions assez simples pour un élève de neuf ans. De façon plus précise, il ne semble pas saisir qu'on peut parler de la commutativité de l'addition, mais pas de la commutativité de la soustraction.

Dans le deuxième type de tâche, nous présentons une production d'élève et la catégorie d'erreur à laquelle son travail peut être rattaché (figure 6).

Figure 6
Tâche pour choisir l'intervention

Marcella (12 ans)

Quel est le produit de 13 et 12?

$$\begin{array}{r} 13 \\ \times 12 \\ \hline 26 \\ +13 \\ \hline 39 \end{array}$$

Catégorie(s) d'erreur : Procédurale
Justification : Marcella ne comprend pas encore l'algorithme de la multiplication de deux nombres supérieurs à 10. Elle a bel et bien multiplié 13 par 2, mais elle a ensuite multiplié 13 par 1 au lieu de le multiplier par 10. Elle finit donc par additionner 26 et 13 pour trouver le produit, alors qu'elle devrait additionner 26 et 130.

Tiré de J. Nadeau et M. LeBlanc, *op. cit.*, p. 125. Toute reproduction est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres.

À partir de cette information, les gens peuvent consulter la section portant sur la catégorie d'erreur identifiée, puis cibler les interventions précises, basées sur la recherche, qui pourraient être pertinentes pour l'élève (figure 6). Dans le cas de Marcella, parmi les huit interventions proposées dans l'ouvrage, les interventions P7 (*La multiplication de deux nombres à deux chiffres*) et P8 (*L'enseignement explicite d'une des quatre opérations de base*) semblent particulièrement appropriées.

[2] Il est préférable de travailler sur un objectif à la fois.

Le dernier et troisième type de tâche correspond à une étude de cas où vous devez prendre connaissance des forces et des défis des élèves, identifier leurs erreurs puis les classer, pour finalement cibler une ou des interventions afin d'aider l'élève à cheminer. La figure 8 présente un exemple d'étude de cas. À votre avis, quels sont les principaux défis d'Anabelle? À quelle catégorie pouvez-vous associer chacun de ces défis?

Figure 7
Étude de cas

Anabelle (8 ans)

Anabelle sait compter à l'oral jusqu'à 60 tout comme ses camarades de classe. Elle a toutefois de la difficulté à écrire et à lire des nombres. Par exemple, elle peut écrire 16 à la place de 60 et lire 15 à la place de 51. Elle a de la difficulté à associer certains termes à leur symbole (additionner, somme, +) (soustraire, différence, -).

Figure 8
Intervention associée au traitement numérique

Intervention TN 3 Le passage du code oral au code écrit pour les nombres de 11 à 16 et de 30 à 60

Recherche : Barray, V. (2013). Prise en charge des difficultés mathématiques des enfants porteurs de troubles spécifiques des apprentissages en ergothérapie. *Développements*, *3*(16-17), 13-35. DOI 10.3917/devel.016.0013

Âge des élèves ayant participé à l'étude : 7 à 9 ans (mais l'intervention peut être utilisée avec des élèves de tout âge)

Objectif

Utiliser le suffixe et le préfixe (ou la ou les premières lettres) d'un mot-nombre présenté à l'oral pour déterminer la façon d'écrire les nombres de 11 à 16 et de 30 à 60.

Description de l'intervention

1. Expliquer à l'élève que certains nombres peuvent prêter à confusion étant donné leur forme orale (ex. : 13 et 30, 14 et 40) et que le nom de certains nombres n'indique pas la quantité (ex. : on dit « douze » et non « dix-deux »).
2. Proposer à l'élève un exercice d'identification de la terminaison du mot (suffixe) des nombres particuliers (de 11 à 16) et des mots-nombres (de 30 à 60). En questionnant l'élève, l'amener à réaliser que les nombres de 11 à 16 se terminent en « ze » et que les mots-nombres de 30 à 60 se terminent en « ante/ente ».
   a) Présenter des cartes-éclairs des nombres particuliers de 11 à 16 et de leur mot-nombre (ex. : onze). Demander à l'élève ce qu'il remarque par rapport à la terminaison. Associer le nombre avec le mot-nombre et repérer la terminaison « ze ».
   b) Présenter des cartes-éclairs des dizaines de 30 à 60 et de leur mot-nombre (ex. : quarante). Demander à l'élève ce qu'il remarque par rapport à la terminaison. Associer le nombre avec le mot-nombre et repérer la terminaison « ante/ente ». Le « ante/ente » représente des dizaines.
3. Repérer les préfixes ou les premières lettres des nombres. Souligner les ressemblances entre certains préfixes. Par exemple :
   a) « tr » dans « treize » et « trente » est le même préfixe que dans « trois ».
   b) « qua » dans « quatorze » et « quarante » est le même préfixe que dans « quatre ».
   c) « s » est la première lettre de « seize » et « soixante », comme de « six ».
4. Dicter à l'oral des mots-nombres et demander à l'élève d'écrire le nombre, en ciblant d'abord, dans cet ordre :
   a) le suffixe, afin de déterminer si le nombre :
      - n'a qu'une dizaine, donc s'il se situe entre 11 et 16 (suffixe « ze ») ;
      - a plusieurs dizaines, donc s'il se situe entre 30 et 60 (suffixe « ante/ente ») ;
   b) le préfixe (ou la première lettre), afin de déterminer l'endroit où se situe le nombre entre 11 et 16 (si le suffixe était « ze ») ou le nombre de dizaines en jeu (si le suffixe était « ante/ente »).

Tiré de J. Nadeau et M. LeBlanc, *op. cit.*, p. 40. Toute reproduction est interdite sans l'autorisation préalable de TC Média Livres.

L'analyse de la production d'Anabelle permet de cibler différentes interventions pertinentes pour lui permettre de progresser dans ses apprentissages. Entre autres, l'intervention présentée à la figure 8 est appropriée pour l'aider à surpasser sa difficulté avec le transcodage des nombres.

Il importe de noter que dans la ressource pédagogique, chaque intervention affiche les mêmes informations :

- l'article de recherche dans lequel on parle de l'étude qui a été menée;
- l'âge des élèves qui ont participé à l'étude;
- la catégorie d'erreur;
- l'objectif mathématique de l'intervention;
- la description détaillée de l'intervention;
- des ressources francophones disponibles gratuitement en ligne, qu'on peut utiliser pour remplacer le matériel didactique ou pour s'exercer afin de mieux maîtriser l'habileté visée.

Conclusion

Nos récentes recherches (Nadeau et LeBlanc, 2023a et 2023b) démontrent que l'utilisation de la méthode de classification pour cibler les interventions à mettre en place avec les élèves mène à l'amélioration de divers aspects de leur personnalité. Notamment la confiance en soi, l'organisation du travail, le choix des stratégies, la vitesse d'exécution, la motivation (pour les devoirs et les travaux réalisés en classe), ainsi que le rendement mathématique (lors des travaux en classe et des évaluations sommatives).

Il est facile d'intégrer un modèle de classification d'erreurs dans la pratique de l'EAA de l'enseignant.e de la classe. Cette approche entraîne plusieurs bienfaits dans l'apprentissage des élèves. De plus, elle permet de guider le choix des interventions, afin de prendre des décisions plus judicieuses pour travailler sur des notions problématiques chez nos élèves. La ressource pédagogique présentée cherche à faciliter l'intégration de cette approche basée sur la recherche.

Références

ASTOLFI, J.-P. (2006/1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, 6e édition. Montrouge : ESF éditeur.

COHEN KADOSH, R., et coll. (2013, juin). Interventions for improving numerical abilities: Present and future. *Trends in Neuroscience and Education, 2*(2), 85-93. https://doi.org/10.1016/j.tine.2013.04.001

CUENCA-CARLINO, Y., et coll. (2016). Self-regulated strategy development instruction for teaching multi-step equations to middle school students struggling in math. *The Journal of Special Education*, *50*(2), 75-85.

FUCHS, D., et FUCHS, L. S. (2017, avril). Critique of the national evaluation of Response to Intervention: A case study for simpler frameworks. *Exceptional Children*, *83*(3), 255-268.

GEARY, D. C. (1993). Mathematical disabilities: Cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, *114*(2), 345-362. https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.114.2.345

GEARY, D. C. (2004, janvier-février). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *37*(1), 4-15. https://psych.hsd.ca/Mathematics%20LD.pdf

GEARY, D. C. (2011). Cognitive predictors of achievement growth in mathematics: a 5-year longitudinal study. *Developmental Psychology*, *47*(6), 1539-1552. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21942667/

GIRELLI, L., et SERON, X. (2011, janvier). Rehabilitation of number processing and calculation skills. *Aphasiology*, *15*(7), 695-712. https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02687040143000131

KARAGIANNAKIS, G., et COOREMAN, A. (2015). Focused MLD intervention based on the classification of MLD subtypes. Dans S. CHINN (dir.), *The Routledge International Handbook of dyscalculia and mathematical learning difficulties* (p. 265-275). Londres : Rootledge.

KUCIAN, K., et coll. (2011, août). Mental number line training in children with developmental dyscalculia. *Neuroimage, 5*(3), 782-785.

MEYLER, A., et coll. (2007, décembre). Brain activation during sentence comprehension among good and poor readers. *Cerebral Cortex, 17*(12), 2780-2787.

NADEAU, J. et LEBLANC, M. (2022). *Interventions efficaces en mathématiques : identifier les erreurs pour aider les élèves en difficulté*. Montréal : Chenelière Éducation.

NADEAU, J., et LEBLANC, M. (2023a). Using an error classification model to target remedial interventions in math. *The 4th Barcelona Conference on Education* (Barcelone, Espagne, 19-23 septembre).

NADEAU, J., et LEBLANC, M. (2023b). Mise à l'essai de l'utilisation d'un modèle de classification d'erreurs en maths pour cibler l'intervention rééducative. *Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant*, *187*(35), 721-736.

PARSONS, S., et BYNNER, J. (2005). *Does numeracy matter more?* Londres : National Research and Development Center for Adult Literacy and Numeracy, Institute of Education, University of London.

SEALANDER, K. A., et coll. (2012, déc.). Concrete-semiconcrete-abstract (CSA) instruction: A decision rule for improving instructional efficacy. *Assessment for Effective Intervention*, *38*(1), 53-65.

SIMOS, P. G., et coll. (2002, avril). Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training. *Neurology, 58*(8), 1203-1213.

STATISTIQUE CANADA (2014, février). *Enquête canadienne sur l'incapacité, 2012 : Guide des concepts et méthodes* (publication nº 89-654-X au catalogue – Nº 2014001-PDF). Division de la statistique sociale et autochtone. Ministre de l'Industrie. https://www150.statcan.gc.ca/n1/fr/pub/89-654-x/89-654-x2014001-fra.pdf?st=AVWyDQKS

TEMPLE, C. (1992). Developmental dyscalculia. Dans SEGALOWITZ, S.J., RAPIN, I., BOLLER, F., et GRAFMAN, J. (dir.), *Handbook of neuropsychology, Vol. 7 : Child neuropsychology* (p. 511-522). Amsterdam : Elevier.

VAUGHN, S., et coll. (2014, août). Intensive interventions for students with learning disabilities in RTI era: Position statement 1 of the Division for Learning Disabilities (DLD), Council for Exeptional Children. *Learning Disabilities Research and Practice*, *29*(3), 90-92. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12039

WENDLING, B.J., et MATHER, N. (2008). *Essentials of evidence-based academic interventions*. New Jersey : John Wiley and Sons.

WHITTEN, E., ESTEVES, K. J., et WOODROW, A. (2009). *La réponse à l'intervention : un modèle efficace de différenciation* (adaptation de Daniel Demers). Montréal : Chenelière Éducation.

YLINEN, S. et KUJALA, T. (2015, février). Neuroscience illuminating the influence of auditory or phonological intervention on language-related deficits. *Frontiers in Psychology*, *6*, 1-9. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00137

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

DES RESSOURCES PÉDAGOGIQUES EN LIGNE ET GRATUITES

DEVENEZ MEMBRE DU CENTRE C'EST GRATUIT !

Bibliothèque des Amériques

Pour tous
Des milliers de livres numériques d'auteurs francophones des Amériques!

rendez-vous littéraires

15 ans et plus
Les rendez-vous littéraires
Rencontre d'un auteur avec une classe

Récits historiques des Amériques

12 ans et plus
Récits historiques des Amériques
Des personnages historiques en récits et en chansons.

6 à 18 ans
Fiches de lecture
Trois étapes suggérées : avant, pendant et après la lecture

Pour tous
Zone Franco
J'apprends sur l'Amérique francophone

4 à 12 ans
Livres audios
Histoires amusantes

VIRGULE

5 à 12 ans
Cahiers d'activités et guides pédagogiques
VIRGULE

moins de 6 ans
Paul & Suzanne
16 capsules vidéos éducatives

Slame en français

15 à 18 ans
Guide pédagogique
Slame en français

6 à 18 ans
Sélection pédagogique
œuvres regroupées sous différents thèmes

CONTES DES AMÉRIQUES

moins de 6 ans
Contes des Amériques
11 contes racontés par des auteurs francophones de régions différentes des Amériques dont le Canada

Pour en savoir plus et connaître nos nouveautés
francophoniedesameriques.com/enseignants

Évaluer autrement : intégrer la rétroaction à l'évaluation de la lecture





Joëlle Barbeau | *Conseillère pédagogique* | joelle.barbeau@rsb.qc.ca

Maryse Barile | *Conseillère pédagogique* | maryse.barile@rsb.qc.ca

Daniel Martin | *Conseiller pédagogique* | daniel.martin@rsb.qc.ca

À la manière d'un entraîneur sportif qui commente les exploits de ses athlètes, l'enseignant doit donner de la rétroaction à ses élèves pour que ceux-ci sachent quel aspect de leur jeu améliorer. En classe, de la première année du primaire à la fin du secondaire, lorsque l'élève reçoit sa copie, barbouillée de rouge avec un gros 58 % encerclé dans le coin, comment est-il en mesure de savoir ce qu'il doit améliorer? La question que doit alors se poser l'enseignant est : « La rétroaction, on la fait pour qui? Elle sert à quoi? »

Nous connaissons l'importance de la rétroaction. John Hattie (2008), dans sa méta-analyse, démontre que la rétroaction de l'enseignant est un facteur positif dans l'apprentissage, mais encore faut-il qu'on l'accomplisse de manière efficace. Susan Brookhart (2010) répond à cette exigence en proposant que la rétroaction efficace comporte trois composantes clés : elle doit cibler un élément précis, être ponctuelle en se produisant au bon moment pendant ou après la tâche, et être constructive en permettant à l'élève un retour sur la tâche même ou sur une tâche qui requiert la démonstration de la même habileté. En d'autres mots, une rétroaction après la tâche sans réinvestissement est peu efficace. En revanche, si elle respecte les trois éléments mentionnés, la rétroaction efficace a un effet direct sur la perception de l'élève de sa compétence à réaliser la tâche, affectant son engagement (Viau, 2009). Enfin, la rétroaction se décline en quatre dimensions en fonction de l'intention pédagogique (Rodet, 2000) : affective, cognitive, métacognitive et méthodologique. Que ce soit par un compliment pour encourager son élève (affectif), pour valider la compréhension d'un concept (cognitif), pour confirmer que l'élève arrive à s'évaluer (métacognitif) ou pour commenter l'organisation du travail de l'élève (méthodologie), l'enseignant doit être intentionnel dans sa rétroaction.

En qualité de conseillers pédagogiques à la commission scolaire Riverside (Saint-Hubert, Québec), l'intégration de ces assises théoriques nous tenait à cœur et c'est dans une évaluation commune de fin de cycle du primaire que nous avons pu les mettre en œuvre.

Un modèle en trois moments

Traditionnellement, les épreuves de fin de cycle permettent aux élèves de démontrer leur compétence à une seule reprise. Car toute forme de rétroaction se doit de précéder la passation de l'examen. Dans notre réflexion, nous voulions trouver une manière d'insérer un moment de rétroaction, mais ceci n'était possible que si nous découpions l'épreuve en plus d'une partie.

Dans sa forme finale, cette épreuve de lecture pour les élèves de 6e année en français langue seconde se divise en trois moments. Les élèves doivent visionner ou lire des textes variés (vidéos, articles) et répondre à des questions de compréhension. Plus précisément, les élèves montrent leur compréhension en répondant à des questions de réaction appliquée et d'appréciation du texte. Ces questions permettent de donner une rétroaction plus détaillée en compréhension de lecture.

Au premier moment, lorsque l'enseignant corrige les réponses des élèves, il fait ressortir les réponses incomplètes ou différentes pour les afficher anonymement. Avec les élèves, il analyse les réponses et toute la classe travaille à les bonifier, au besoin. Cette méthode de rétroaction orale en groupe-classe permet d'impliquer tout le monde dans le processus. À la suite de cette activité, les élèves sont invités à écrire une deuxième version de leur réponse, au regard de leurs apprentissages lors de l'analyse de réponses. Cette étape du processus permet d'uniformiser les connaissances procédurales des élèves. Cela, pour que tous les élèves sachent comment répondre à ce type de question.



Au deuxième moment, les élèves travaillent toujours à montrer leur compréhension en répondant à des questions où ils reçoivent de la rétroaction; c'est la deuxième partie formative de l'épreuve. Cette fois-ci, l'enseignant donne de la rétroaction individuelle par écrit aux élèves. Cette rétroaction ciblée permet une différenciation qui répond aux besoins particuliers des élèves.

Finalement, le troisième moment est celui qui est sommatif, d'où un portrait de la compétence sera tiré. Aucune rétroaction n'est nécessaire. L'élève lit un dernier texte et répond de nouveau à des questions de réaction et d'appréciation. Cette fois, un jugement est porté sur ses réponses aux fins d'évaluation. À ce moment de l'épreuve, l'élève sait ce qui est attendu de lui. Il a vécu deux moments d'évaluation formative, et a reçu de la rétroaction sur sa performance. Ce processus permet donc d'éliminer les enjeux liés aux aspects procéduraux de l'épreuve et de cibler la compétence de l'élève.

Ce modèle est en usage depuis trois ans dans notre commission scolaire et est apprécié des enseignants, qui y trouvent un portrait juste de la compétence de leurs élèves. De plus, en normalisant l'utilisation de la rétroaction efficace dans l'évaluation formative, nous permettons à tous les enseignants d'offrir une évaluation qui est perçue comme juste pour tous les élèves de la commission scolaire.

Références

BROOKHART, Susan M. (2010). *La rétroaction efficace : des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*. Montréal : Chenelière Éducation.

HATTIE, John (2008). *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York : Routledge.

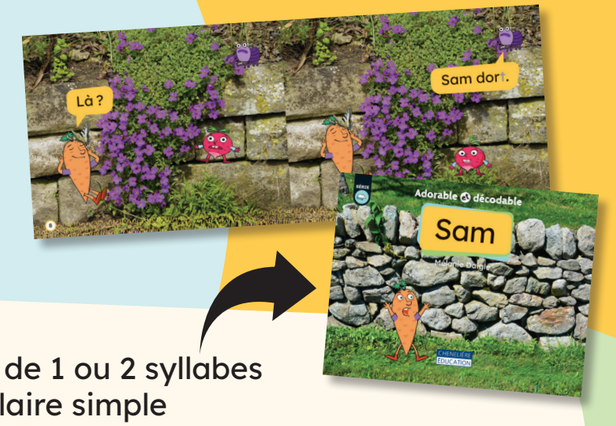
RODET, Jacques (2000). La rétroaction, support d'apprentissage?, *Distances*, *4*(2), 45-74.

VIAU, Rolland (2009), *La motivation en contexte scolaire*, 5e édition. Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

Pour un apprentissage efficace de la lecture !

Adorable et décodable

Cette grande collection de **livres décodables** se décline en 5 séries. Chacune propose une progression structurée pour accompagner les élèves dans leur apprentissage des correspondances graphèmes-phonèmes.



Série Souris »» mots courts de 1 ou 2 syllabes – un vocabulaire simple

Série Lapin »» mots de 1 à 3 syllabes – un vocabulaire simple »» **PARUTION HIVER 2024**

Série Koala »» introduit des phonèmes plus complexes

Série Lion »» CGP complexes de base – contient quelques mots fréquents non décodables

Série Éléphant »» CGP complexes qui peuvent comporter jusqu'à 5 lettres »» **PARUTION HIVER 2024**



POUR EN SAVOIR PLUS : cheneliere.ca/adorable

CHENELIÈRE ÉDUCATION

Partenaire privilégié de l'ACPI

Enseigner en immersion à l'ère de l'apprenant numérique et de l'intelligence artificielle

Jérémie Séror | *Professeur titulaire, vice-doyen à la gouvernance | Institut des langues officielles et du bilinguisme, Université d'Ottawa |* jseror@uottawa.ca



La notion d'intelligence artificielle (IA), l'ambition de simuler l'intelligence humaine au moyen de systèmes informatiques, n'est pas récente, ses origines remontant aux années 1950 (Almelhes, 2023). Néanmoins, les dernières années ont été marquées par une explosion de technologies qui ont accéléré l'évolution et amplifié l'impact de l'IA sur la société moderne (Zawacki-Richter et coll., 2019). Ces technologies ont également élargi leur champ d'application, touchant le quotidien d'une part croissante de la population.

Cette tendance s'est particulièrement accentuée en raison de l'enthousiasme généré par l'émergence d'outils d'IA générative tels que ChatGPT, Microsoft Copilot et Google Bard. Ces plateformes offrent la possibilité de dialoguer avec l'outil en posant des questions ou en donnant des instructions en langage naturel. La qualité des réponses et la capacité à affiner ou préciser ces dernières, au cours d'échanges ultérieurs, ont surpris et captivé de nombreux utilisateurs[1].

Grâce à l'ampleur des données utilisées pour entraîner ces systèmes, les réponses fournies sont souvent impressionnantes. Cependant, ces systèmes peuvent aussi produire des « hallucinations » (Zuccon, Koopman et Shaik, 2023) : des réponses apparemment crédibles, car elles sont présentées avec assurance, alors qu'en réalité, elles sont erronées ou entièrement fausses. Ces hallucinations découlent du fait que l'IA générative ne s'appuie pas sur une analyse ou une compréhension véritable de connaissances. Ses réponses reposent plutôt sur des modèles avancés de prédiction textuelle représentant une version hautement perfectionnée de la fonction de prédiction du mot suivant présente sur les claviers de nombreux téléphones intelligents.

À ceci s'ajoutent des préoccupations éthiques et juridiques liées au manque de transparence sur les origines des vastes données alimentant ces systèmes (et les biais potentiels qui pourraient en découler) et à la confidentialité des informations partagées avec ces systèmes (Holmes et coll., 2022). Néanmoins, de nombreux chercheurs (dont Aljawarneh, 2020; Chen, Chen et Lin, 2020) soulignent l'usage croissant de ces outils dans le domaine éducatif et préconisent une approche prudente et réfléchie pour mieux comprendre le potentiel de l'IA comme moyen d'enrichir les expériences d'apprentissage en éducation.

Cette situation suscite diverses interrogations, y compris dans le domaine de la didactique des langues (Anctil, 2023; Barrot, 2023), alors que l'étude de l'impact de l'IA générative sur l'apprentissage des langues constitue un champ de recherche émergent à approfondir (Baskara, 2023). Inspiré par un atelier proposé lors du congrès annuel de l'ACPI à Saint-Jean, au Nouveau-Brunswick, cet article offre un aperçu des affordances pédagogiques de l'IA générative pour l'enseignement d'une langue.

Pour réfléchir à l'apport de l'IA dans l'enseignement des langues, il est essentiel de considérer ses affordances : les possibilités qu'elle offre, en tenant compte de la perception de ses utilisateurs dans un contexte précis (Norman, 1988). Or, il est intéressant de remarquer que la majorité des discussions sur l'IA dans le discours public se concentrent sur un groupe spécifique : les élèves. En outre, les écrits abondent sur l'utilisation problématique que les étudiants pourraient faire de ces outils, notamment en produisant des textes avec l'IA générative qu'ils feraient passer pour les leurs. Cette réalité possible et l'usage de l'IA par les élèves plus jeunes constituent un enjeu majeur à aborder en éducation. Cependant, une perspective négligée est celle des enseignants. Ji, Han et Ko (2023) soulignent que dans 75 % des études qu'ils ont examinées sur l'IA et l'apprentissage des langues, le rôle des enseignants restait flou, voire occulté.

[1] ChatGPT a séduit 57 millions d'utilisateurs dès son premier mois et a atteint 100 millions d'utilisateurs en un temps record, devenant l'application la plus rapide à réaliser cet exploit. En janvier 2024, le site Web de ChatGPT enregistrait plus de 1,5 milliard de visites mensuelles (Kapoor, 2024).



Pourtant, si l'IA générative, malgré ses apparences, n'est ni « intelligente » ni entièrement fiable, une conclusion importante s'impose : une approche efficace consisterait à se pencher sur les affordances perçues et développées par les enseignants qui, contrairement à leurs élèves, disposent de compétences et d'une expertise supérieure pour valider les contenus produits par ces technologies.

Quelles sont des affordances de l'IA pour des enseignants de langue?

La recherche dans le domaine en est encore à ses débuts, mais on voit déjà des applications prometteuses pour améliorer les activités pédagogiques, tant dans les salles de classe qu'à l'extérieur. Ces affordances incluent, parmi d'autres, la capacité de développer des requêtes pour analyser des travaux d'apprenants, des textes, et pour adapter et manipuler des documents pour la création de ressources pédagogiques.

En effet, un enseignant peut utiliser un outil comme ChatGPT avec des instructions détaillées pour obtenir une rétroaction précise sur les aspects à retravailler dans un texte. Par exemple, il est possible de demander à l'IA générative d'examiner un texte d'apprenant pour en identifier les points à améliorer, offrant une information qui peut ensuite être partagée avec l'élève ou l'étudiant.

Le secret de ce type de travail réside dans la formulation de la requête adressée à l'outil. Ceci nécessite des instructions détaillées, proposant à l'IA un rôle précis (ex. : tu es un expert en pédagogie pour des apprenants de langues), une tâche spécifique dans un contexte donné, ainsi que des indications sur le format et la nature de la réponse souhaitée. Le travail associé au développement d'une question ou directive pour atteindre un objectif précis avec un outil d'IA générative a été nommé travail de « rédactique » (Bowker et Desroches, 2023).

Voici, par exemple, la requête détaillée qui peut servir à analyser les textes d'un apprenant :

Imagine que tu es un expert en enseignement du français comme langue additionnelle, possédant une maîtrise approfondie du système linguistique français et une expertise en correction et rédaction de rétroactions pédagogiques constructives pour des apprenants du français.

Je te prie d'analyser attentivement le texte ci-dessous.

TEXTE DE L'ÉLÈVE :

« J'aime bien regardez la télé. Il y a plein d'émissions qui sont amusante et instructife. Mon émission préférée est "Les Aventuriers", parce que c'est très excitant et les acteures sont super. Mais, il y a des fois où je pense que la télé c'est pas bon pour les jeunes. Ma mère dit souvent qu'il y a trop de violance à la télé et je suis d'accorde avec elle. Aussi, je déteste les tv ads, parce qu'ils sont ennuyeux et ils interompe le programme. »

Ta mission consiste à identifier les sections du texte qui nécessitent une révision. Mets ces sections en gras afin de les mettre en évidence.

Par la suite, je souhaiterais que tu complètes un tableau qui inclut comme colonnes : l'extrait du texte original, une explication claire et concise du problème identifié, une question guidant vers une révision possible, et enfin, ta proposition de version corrigée. Assure-toi d'apporter des corrections précises et justifiées, en adéquation avec les règles et les nuances de la langue française.

Termine en produisant une version révisée du texte.

Les instructions fournies à ChatGPT donnent le résultat suivant, produit en 52 secondes :

Analyse et révision du texte :

Texte original avec sections à réviser en gras :

« J'aime bien **regardez** la télé. Il y a plein d'émissions qui sont **amusante** et **instructife**. Mon émission préférée est "Les Aventuriers", parce que c'est très excitant et les **acteures** sont super. Mais, il y a des fois où je pense que la télé **c'est pas bon** pour les jeunes. Ma mère dit souvent qu'il y a trop de **violance** à la télé et je suis **d'accorde** avec elle. Aussi, je déteste les **tv ads**, parce qu'**ils** sont ennuyeux et **ils interompe** le programme. »

Tableau de révision :

Extrait du texte original	Problème identifié	Question adaptée pour la révision	Proposition de version corrigée
regardez	Mauvais choix de conjugaison du verbe.	Quelle est la forme correcte du verbe « regarder » à l'infinitif présent ?	regarder
amusante et instructife	Accords incorrects des adjectifs en genre et en nombre. Faute d'orthographe.	Comment accorder correctement ces adjectifs en genre et en nombre? Comment s'écrit « instructife »?	amusantes et instructives
acteures	Orthographe incorrecte.	Quelle est l'orthographe correcte d'« acteures »?	acteurs
c'est pas bon	Langage informel et négation incomplète.	Comment rendre cette phrase plus formelle et grammaticalement correcte?	ce n'est pas bon
violance	Faute d'orthographe.	Quelle est l'orthographe correcte de « violance »?	violence
d'accorde	Accord incorrect du dernier élément de la locution verbale, être d'« accord ».	Comment écrire correctement « d'accorde » dans ce contexte?	d'accord
tv ads	Anglicisme et genre incorrect.	Comment traduire « tv ads » en français et quel est le genre correct de ce mot?	publicités télévisées
ils interompe	Conjugaison incorrecte et mauvais accord du sujet avec le verbe.	Comment conjuguer correctement « interrompre » à la troisième personne du pluriel?	elles interrompent

Version révisée du texte :

« J'aime bien regarder la télé. Il y a plein d'émissions qui sont amusantes et instructives. Mon émission préférée est "Les Aventuriers", parce que c'est très excitant et les acteurs sont super. Mais, il y a des fois où je pense que la télévision ce n'est pas bonne pour les jeunes. Ma mère dit souvent qu'il y a trop de violence à la télé et je suis d'accord avec elle. Aussi, je déteste les publicités télévisées, parce qu'elles sont ennuyeuses et elles interrompent le programme. »

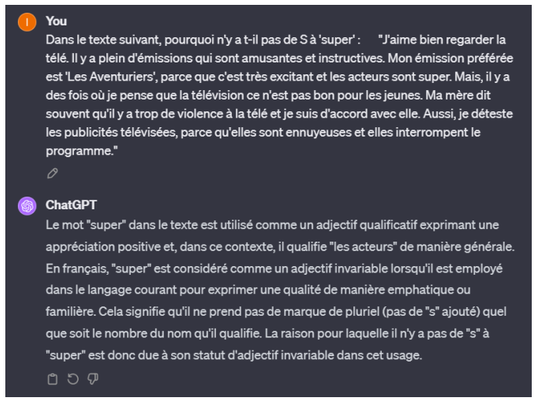
ÉCHOS DU CONGRÈS

L'outil permet ainsi une correction rapide et organisée à réviser par l'enseignant avant d'être adaptée et déployée en classe pour travailler la langue avec les élèves ou les étudiants (dans ce cas-ci, on remarquera une erreur non corrigée par l'outil : « la télévision, ce n'est pas **bonne** pour les jeunes » devrait s'écrire « ce n'est pas **bon** pour les jeunes » puisque *bon* est neutre quand il est l'attribut de *ce*).

La requête est modulable et on peut la partager avec les élèves pour qu'ils puissent l'utiliser eux-mêmes pour retravailler avec prudence leur texte. Ce type de requête et ces reformulations possibles sont particulièrement pertinents pour les apprenants en région anglophone qui ont de la difficulté à trouver des interlocuteurs capables de leur offrir une rétroaction hors du cours de français.

L'aspect itératif des outils de génération IA favorise également des explorations plus approfondies, avec des suivis qui s'avèrent intéressants dans le cadre d'une démarche pédagogique axée sur le questionnement. Ainsi, en reprenant l'exemple de la p. 51, on pourrait encourager les élèves ou étudiants en classe à poser une question sur les éléments de la langue qui les intéressent ou les interpellent (p. ex., « Pourquoi le mot "super" ne prend-il pas de "s"? »). L'outil ChatGPT permet de mener ce type d'interrogation de manière précise, avec une réponse immédiate (voir figure 1).

Figure 1
Pourquoi pas de « s » à super?



Il demeurera toujours essentiel de rappeler aux apprenants l'importance de valider les réponses obtenues (dans ce cas-ci, l'enseignant peut confirmer que l'explication est correcte, quoi qu'on aurait pu mieux l'exprimer). Cependant, ces outils peuvent représenter une ressource d'intérêt pour aider des étudiants à formuler et tester des hypothèses dans le cadre d'une recherche linguistique contextualisée. De telles affordances sont au cœur de travaux qui explorent le potentiel de l'IA en tant que moyen de développer des systèmes tutoriels intelligents (STI) capables d'offrir un soutien personnalisé en fonction des besoins de chaque élève (Tafazoli, Gomez-Parra et Huertas-Abril, 2019). Les enseignants aptes à développer des compétences en rédactique seront parmi les mieux équipés pour appuyer la création de ces outils.

Quant à la création de matériel pédagogique, l'IA offre également des capacités intéressantes, notamment en matière d'analyse, d'adaptation et de préparation de ressources éducatives authentiques. Ceci est particulièrement pertinent pour le cours d'immersion qui, par sa nature, se penche sur des textes disciplinaires. L'IA peut assister l'enseignant dans l'analyse linguistique d'un texte en identifiant ses éléments de langue distinctifs. La requête de la p. 53 illustre comment on peut faciliter ce type d'analyse.

Requête :

Positionne-toi comme un linguiste spécialisé dans l'analyse de textes disciplinaires, afin d'en extraire les éléments linguistiques (grammaire, vocabulaire et structure du discours) qui rendent un texte unique. Examine le texte suivant et propose une analyse des éléments les plus importants à souligner à des élèves de 8e année au Canada apprenant le français :

L'Île-du-Prince-Édouard fut découverte par Jacques Cartier en 1534, mais aucun établissement permanent n'y fut érigé avant les années 1700. […]

Le premier établissement permanent français commença à Port-la-Joye en 1720 et fut suivi par un établissement dans le port de pêche de St. Peters. La population de l'Île à cette époque était d'entre 300 à 450 habitants.

Comme l'Île était recouverte d'une épaisse forêt, la majorité de l'agriculture se faisait le long de la rivière Hillsborough. Il y avait également quelques fermes près de Savage Habour, de Tracadie et de Malpeque.

(Extrait d'*Établissements français du 18e siècle* : https://www.princeedwardisland.ca/fr/information/etablissements-francais-du-18e-siecle)

Réponse produite par ChatGPT :

Dans le cadre de l'analyse linguistique du texte concernant l'Île-du-Prince-Édouard destinée à des élèves de 8e année au Canada apprenant le français, plusieurs éléments clés peuvent être mis en avant pour enrichir leur compréhension du français disciplinaire, en particulier dans le contexte historique et géographique.

- **Temps verbaux passés :** Le texte utilise principalement le passé simple (« fut découverte », « commença ») et l'imparfait (« était », « se faisait ») pour relater des événements historiques. Ces temps permettent de distinguer entre des actions achevées à un moment précis du passé (passé simple) et des descriptions ou des situations d'arrière-plan (imparfait).
- **Phrase passive :** L'emploi de la voix passive (« fut découverte », « fut suivi », « se faisait ») est notable. Cela peut servir à mettre en avant l'action plutôt que l'acteur, une technique souvent utilisée dans les écrits historiques.
- **Structure chronologique :** Le texte suit une structure chronologique, commençant par la découverte de l'île, suivie de l'établissement des premiers colons, et finalement la description de l'agriculture. Cette organisation aide à comprendre l'ordre des événements historiques.
- **……***

**Le texte complet de la réponse a été raccourci pour respecter la limite de mots imposée pour cet article.*

Ce type d'analyse offre un point de départ intéressant pour appuyer le travail de l'enseignant d'immersion, lui permettant d'explorer, avant un cours, les dimensions linguistiques d'un texte historique qui nécessiteraient une attention particulière.

Il est également intéressant de noter que les outils d'IA peuvent servir à manipuler les textes à travailler dans une leçon. Par exemple, la requête au haut de la p. 54 permet de mettre en évidence le vocabulaire technique d'un texte en le mettant en gras et en créant un lexique pour ce vocabulaire avec des définitions adaptées au niveau des apprenants.

En utilisant le texte ci-dessous, identifie et mets en gras tous les mots ou expressions qui sont de nature « scientifique », « disciplinaire » ou qui pourraient être complexes pour un élève en 6e année d'immersion française au Canada. Pour chaque mot ou expression mis en gras, fournis également une brève explication en italique, avec des exemples, si nécessaire, pour clarifier le terme. Merci de veiller à utiliser un langage simple et accessible pour aider à la compréhension.

Encore une fois, il faudra examiner attentivement et adapter les réponses de l'outil aux besoins pédagogiques de l'enseignant. Néanmoins, il est clair qu'il y a diverses applications possibles pour la manipulation et l'adaptation rapide de documents authentiques, ouvrant des perspectives enrichissantes pour nos classes d'immersion. La possibilité de gagner du temps pour la production et la mise en forme de ressources pédagogiques, dans une profession reconnue pour sa nature chronophage, permettrait aux enseignants de consacrer davantage de temps à la conception de cours et aux interactions avec leurs élèves.

En conclusion, cet article ne fait qu'effleurer un sujet destiné à prendre de l'ampleur dans les années à venir. Cependant une leçon clé demeure : dans ces discussions, il est essentiel de placer au cœur du discours le rôle central de l'éducateur dans l'élaboration d'une pédagogie renforcée par l'intelligence artificielle. Comme le propose Baker (2016), l'intelligence véritable de ces outils dépendra toujours de leurs utilisateurs. Dans le domaine de l'immersion, cela signifie qu'il faut valoriser l'expertise des professionnels. Ceux-ci sont les mieux placés pour contribuer aux recherches, aux expérimentations et à la validation des pratiques liées à l'utilisation de l'IA, en vue de soutenir et d'enrichir les environnements pédagogiques de nos élèves.

Références

Aljawarneh, S. A. (2020, avril). Reviewing and exploring innovative ubiquitous learning tools in higher education. *Journal of Computing in Higher Education*, *32*(1), 57-73.

Almelhes, S. A. (2023). A review of artificial intelligence adoption in second-language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, *13*(5), 1259-1269.

Anctil, D. (2023). L'éducation supérieure à l'ère de l'IA générative. *Pédagogie collégiale*, *36*(3), 66-76, printemps-été.

Baker, R. S. (2016, juin). Stupid tutoring systems, intelligent humans. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, *26*(2), 600-614.

Barrot, J. S. (2023, juillet). Using ChatGPT for second language writing: Pitfalls and potentials. *Assessing Writing*, *57*(2), 100745.

Baskara, R. (2023). Exploring the implications of ChatGPT for language learning in higher education. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, *7*(2), 343-358.

Bowker, L., et Desroches, J. (2023, déc.). *Vous traduisez pour le Canada? (version 2)*. Ottawa : Université d'Ottawa. https://ruor.uottawa.ca/bitstream/10393/45856/2/Vous-traduisez-pour-le-Canada-version-2-imprime.pdf

Chen, L., Chen, P., et Lin, Z. (2020, avril). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, *8*, 75264-75278. https://openresearch.amsterdam/image/2021/8/11/artificial_intelligence_in_education_a_review.pdf

Holmes, W., et coll. (2022). *Artificial intelligence and education: A critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. Strasbourg : Conseil de l'Europe. https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd

Ji, H., Han, I., et Ko, Y. (2023). A systematic review of conversational AI in language education: Focusing on the collaboration with human teachers. *Journal of Research on Technology in Education*, *55*(1), 48-63.

Kapoor, M. (2024). Every important ChatGPT statistics you need in 2024. *GAIP Newsletter*. https://www.greataiprompts.com/guide/chatgpt/chatgpt-statistics/#google_vignette

Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York : Basic Books.

Tafazoli, D., Gomez-Parra, M.-E., et Huertas-Abril, C. A. (2019). Intelligent language tutoring system: Integrating intelligent computer-assisted language learning into language education. *International Journal of Information and Communication Technology Education (IJICTE)*, *15*(3), 60-74.

Zawacki-Richter, O., et coll. (2019, oct.). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, *16*(1), 1-27.

Zuccon, G., Koopman, B., et Shaik, R. (2023, sept.). *ChatGPT hallucinates when attributing answers*. SIGIR-AP 2023 – First Annual International ACM SIGIR Conference on Research and Development in Information Retrieval in the Asia Pacific Region (Beijing, Chine, 26-28 novembre). New York : Association for Computer Machinery. https://arxiv.org/pdf/2309.09401.pdf

Jeux de mathématiques comme outils de motivation et de différenciation en IF au niveau intermédiaire

Karla Culligan | *Professeure agrégée, Institut de recherche en langues secondes du Canada (IRL2C), Université du Nouveau-Brunswick* | karla.culligan@unb.ca



Dans cet article, nous allons réfléchir sur quelques questions axées sur les jeux de mathématiques : Pourquoi les employer? Quelles sont les caractéristiques des bons jeux de mathématiques? Nous allons également voir trois exemples qui illustrent diverses caractéristiques de ces bons jeux.

Pourquoi les jeux de mathématiques?

Pour développer la fluidité en mathématiques

Pour l'enseignant de maths à l'école intermédiaire, un objectif clé est de développer la fluidité en mathématiques de ses élèves. Le développement de la fluidité exige un équilibre et un lien entre la compréhension conceptuelle et des habiletés computationnelles. « Les méthodes de calcul qui sont trop pratiquées sans compréhension sont oubliées ou mémorisées de manière incorrecte. Une compréhension conceptuelle sans fluidité peut inhiber le processus de résolution de problèmes. » (National Council of Teachers of Mathematics, 2000, p. 35, traduction libre)

Pour développer la compétence langagière

Pour l'enseignant de l'immersion française (IF) en classe intermédiaire, un autre objectif clé est de développer la compétence langagière de ses élèves. Heureusement pour les enseignants de mathématiques, « [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).

Les jeux de mathématiques sont une excellente façon de développer simultanément la fluidité mathématique et la compétence langagière en immersion.

De plus, selon la recherche (Carnahan et Stevens, 2007; Cavanagh, 2008; Lampen, 2015; McFeetors et Palfy, 2017; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Rutherford, 2015), ces jeux sont motivants et créent des possibilités de répondre aux besoins de chaque élève, dans un but de différenciation.

Cette recherche mentionne plusieurs autres raisons pour lesquelles les jeux devraient faire partie de notre salle de classe de mathématiques au niveau élémentaire et continuer jusqu'à l'intermédiaire et même au secondaire.

Ces jeux : sont amusants, favorisent la communication, approfondissent la compréhension conceptuelle, favorisent le développement de la compétence computationnelle, encouragent la réflexion stratégique et peuvent se dérouler sans l'intervention de l'enseignant, ce qui lui permet d'observer ou d'évaluer. Finalement, les jeux de mathématiques favorisent la prise de risque mathématique et linguistique :

> Deux aspects importants des mathématiques sont la créativité et la devinette, concepts qui mettent souvent les élèves mal à l'aise. Une approche basée sur le jeu pourrait aider les élèves à se sentir plus à l'aise avec ces aspects et à développer leur compréhension du recours à la devinette et à la créativité dans les maths (Lampen, 2015, p. 3, traduction libre).

Quelles sont les caractéristiques des bons jeux?

Tous les jeux de mathématiques ne sont pas équivalents. « Parfois, les enseignants utilisent les jeux uniquement pour pratiquer les faits, le rappel et la mémorisation. Ces jeux ne retiennent généralement pas longtemps l'attention des élèves. » (Rutherford, 2015) Certains élèves mémorisent rapidement, tandis que d'autres ont besoin de plus de temps. Les élèves pourraient en déduire qu'être « intelligent » en mathématiques signifie obtenir la bonne réponse rapidement, au lieu de valoriser le processus de réflexion. Certains pourraient se sentir incompétents et commencer à détester les mathématiques.

ÉCHOS DU CONGRÈS

Vous demander « quoi chercher » aide à distinguer un bon jeu de mathématiques susceptible d'engager vos élèves en vue d'aborder les mathématiques importantes.

Selon la recherche (Carnahan et Stevens, 2007; Lampen, 2015; National Council of Teachers of Mathematics, 2000; Rutherford, 2015), un bon jeu de mathématiques :

- Donne aux élèves une raison de communiquer.
- Exige le raisonnement.
- Exige la stratégie.
- Exige la flexibilité cognitive.
- Aide les élèves à voir les liens entre divers concepts mathématiques.
- Donne l'occasion aux élèves de décrire, d'analyser, d'expliquer et de justifier leurs stratégies et raisonnements (à leurs pairs et à l'enseignant).

Examinons trois jeux qui mettent en évidence ces principes :

Jeu 1 : Qui suis-je?

Règles du jeu

1. Les cartes de ce jeu sont attachées à une ficelle, formant un type de collier. Enfilez votre collier de manière que votre carte soit suspendue dans votre dos. Les autres peuvent la voir, mais pas vous.
2. Circulez dans la salle de classe. Posez une question à répondre « oui » ou « non » à un camarade pour obtenir des infos sur votre identité selon votre carte. Par exemple :
   - Est-ce que je suis un nombre entier?
   - Est-ce que je suis une figure 2-d?
   - Est-ce que je suis un nombre négatif?
   - Est-ce que je suis une opération?
3. Vous ne pouvez poser qu'une question par personne. Vous pouvez ensuite deviner votre identité ou passer à la prochaine personne pour poser une autre question.
4. Continuez jusqu'à ce que vous ayez trouvé la réponse à la question : « Qui suis-je? »

Ce jeu est basé sur le jeu populaire *Qui suis-je?* dont il existe plusieurs formats et variations (p. ex., Jeux et compagnie, s. d.).

Exemples de cartes de ce jeu



Avantages clés du jeu

Ce jeu vous offre des possibilités de différenciation selon le type de contenu mathématique et le niveau de difficulté. Le soutien linguistique est intégré au jeu en raison de la structure « Est-ce que je suis…? » Ce jeu cible la communication orale raisonnée, donne aux élèves une raison de communiquer, et développe la compréhension conceptuelle et le vocabulaire mathématique. Il offre aussi l'occasion d'incorporer du mouvement en salle de classe.

Jeu 2 : Figures de l'ombre

Règles du jeu

1. Trouvez un partenaire. (Des groupes de trois ou quatre personnes pourraient aussi fonctionner.)
2. Chaque personne doit avoir une carte (à garder secrète), un crayon et un papier (ou un tableau blanc et un marqueur).
3. Asseyez-vous dos à dos. Décrivez ce qui paraît sur votre carte sans la montrer. Pas de gestes!
4. Votre partenaire dessine sur son papier ce qui paraît sur votre carte, selon votre description.
5. Quand vous pensez avoir fini, comparez les deux dessins. Avez-vous réussi?
6. Changez de rôle et répétez l'exercice!

Ce jeu s'inspire du jeu *Pictionary* (Mattel, s. d.).

Exemple de carte de ce jeu



Exemple de carte de jeu différenciée avec plus de soutien langagier



Avantages clés du jeu

Ce jeu vous offre des possibilités de différenciation selon le niveau et le contenu mathématiques et langagiers. Vous avez le choix d'offrir plus d'étayage (p. ex., des cartes avec des phrases de départ, du vocabulaire) ou peu d'étayage (p. ex., des cartes avec le dessin seulement). Ce jeu cible la communication orale raisonnée, donne aux élèves une raison de communiquer, et développe la compréhension conceptuelle et le vocabulaire mathématique.



Jeu 3 : Les mots interdits

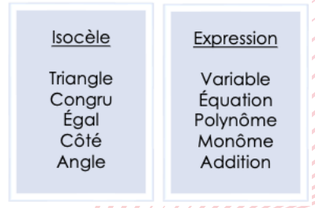
Règles du jeu

1. Il vous faut les cartes de jeu, un avertisseur et une minuterie.
2. Séparez-vous en équipes d'au moins quatre personnes.
3. Lorsque vient votre tour de jouer, installez-vous à côté d'un membre de l'équipe adverse (seuls cet adversaire et vous-même pouvez voir la carte). Ce concurrent prend l'avertisseur (*buzzer*).
4. Un membre de l'équipe adverse règle la minuterie pour une minute.
5. Prenez une carte et décrivez le mot-clé à vos coéquipiers sans prononcer ce mot ni les mots interdits.
6. Si vous dites le mot-clé ou un mot interdit, l'équipe adverse appuiera sur l'avertisseur et obtiendra un point (la carte est alors jugée inutile; prenez-en une autre).
7. Quand votre équipe devine le mot-clé, elle récolte un point. Prenez la carte suivante et décrivez-la.
8. Vous pouvez sauter une carte, mais l'équipe adverse récoltera alors un point.
9. Arrêtez-vous quand la minuterie sonne.

Pointage : Votre équipe mérite un point grâce aux mots-clés trouvés pendant votre tour. L'équipe adverse obtient un point par bourdonnement de l'avertisseur ou carte sautée. L'équipe qui a amassé le plus grand nombre de points à la fin de cinq tours gagne.

Ce jeu est basé sur le jeu *Taboo* (Hasbro, s. d.).

Exemples de cartes de jeu



Exemples de cartes de jeu différenciées



Avantages clés du jeu

Ce jeu vous offre des possibilités de différenciation selon le niveau et le contenu, mathématiques et langagiers. Vous avez le choix d'offrir plus d'étayage (p. ex., moins de mots interdits, ajout d'une image) ou peu d'étayage (p. ex., plusieurs mots interdits). Ce jeu cible la communication orale raisonnée et le vocabulaire mathématique, donne aux élèves une raison de communiquer, développe la compréhension conceptuelle et la créativité, et exige la flexibilité cognitive.

Conclusion

Il faut préparer les élèves à la réussite.

À titre d'enseignants de mathématiques en immersion, nous devons choisir de bons jeux qui encouragent entre autres la communication, la stratégie, le raisonnement et la flexibilité.

Il est important de donner des instructions claires et de modéliser le jeu. Il faut différencier le jeu selon les besoins des élèves. Pour renforcer les concepts mathématiques et linguistiques, nous pouvons poser des questions de départ, guider la discussion et poser des questions de suivi.

Tout au long du processus, nous pouvons donner une rétroaction faisant partie de l'évaluation formative.

> Les jeux peuvent répondre aux besoins de divers apprenants, car on peut les adapter. Ce support pratique, peu stressant, offre une certaine variété, de sorte que les élèves anxieux, ayant du mal à travailler de manière autonome, puissent apprécier la formule et y connaître du succès. Les bons jeux soutiennent des concepts et des compétences mathématiques solides. [...] Grâce à ces jeux et activités, les enseignants peuvent discuter des stratégies de résolution de problèmes, répondre aux besoins de divers apprenants, promouvoir le discours des élèves et établir les liens nécessaires pour que les élèves développent leur compréhension des mathématiques (Carnahan et Stevens, 2007, p. 8-9, traduction libre).

Les jeux de mathématiques ciblent simultanément le contenu et la langue et approfondissent l'apprentissage des deux, ce qui est au cœur de l'immersion.

Références

BAJARD, T. (2004). *L'immersion en français au Canada : guide pratique d'enseignement*. Avec la collaboration de M. Frosst. Nepean/Montréal : Association canadienne des professionnels de l'immersion/Chenelière Éducation.

CARNAHAN, M., et STEVENS, B. (2007). Playing games to build understanding. *Iowa Council of Teachers of Mathematics Journal*, *34*, 4-10. https://scholarworks.uni.edu/mat_facpub/4

CAVANAGH, S. (2008, nov.). Playing games in class helps students grasp math. *Education Digest*, *74*(3), 43-46. https://eric.ed.gov/?id=EJ888618

HASBRO (s. d.). *Taboo game*. https://shop.hasbro.com/en-us/product/taboo-game/304C0329-5056-9047-F5D1-8C8A886E0D35

JEUX ET COMPAGNIE (s. d.). *Jeu qui suis-je à imprimer : règles du jeu, variantes et 135 cartes à télécharger*. https://www.jeuxetcompagnie.fr/jeu-qui-suis-je-imprimer/

LAMPEN, C. M. (2015). Using mathematical games to align classroom materials with the common core state standards. *Honors Projects*, 587, 1-24. http://scholarworks.gvsu.edu/honorsprojects/587

MATTEL (s. d.). *Pictionary board game for kids, adults and family night, drawing game*. https://shop.mattel.com/en-ca/products/pictionary-gmt97

MCFEETORS, P. J., et PALFY, K. (2017, mai). We're in math class playing games, not playing games in math class. *Mathematics Teaching in the Middle School*, *22*(9), 534-544. https://www.jstor.org/stable/10.5951/mathteacmiddscho.22.9.0534

NATIONAL COUNCIL OF TEACHERS OF MATHEMATICS (2000). *Principles and standards for school mathematics (Book and E-standards CD)*. Reston, Virginie : National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

RUTHERFORD, K. (2015). Why play math games? NCTM. https://www.nctm.org/Publications/TCM-blog/Blog/Why-Play-Math-Games_/

Visionner. Comprendre.
Parler. Progresser.

francolab

Une offre de TV5 et Unis TV pour améliorer son français



Des pratiques d'autorégulation basées sur les forces des élèves

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



Introduction

Le développement des compétences d'autorégulation est une composante essentielle du programme d'apprentissage socio-émotionnel, qui a fait l'objet d'une attention accrue au cours des dernières années. Bien que la plupart des discussions sur l'autorégulation soient axées sur la réduction des comportements perturbateurs et problématiques en classe, la capacité d'autorégulation a également été associée au bien-être positif des enfants et des jeunes à l'école (Rodríguez et coll., 2022).

La gestion des émotions et des comportements indésirables en période de stress ou d'adversité leur permet de surmonter les difficultés, d'établir et de maintenir des relations positives, d'être prêts à apprendre et d'atteindre leurs objectifs personnels et scolaires.

Certains concepts importants à connaître

Avant de se lancer dans la modélisation et l'enseignement explicite des compétences d'autorégulation en classe, il est important de comprendre certains concepts fondamentaux.

Nous devons reconnaître que, tout comme les enseignants, les élèves et les étudiants sont complexes et peuvent souvent être distraits ou submergés par de multiples facteurs qui ont un impact sur leur vie (d'autres cours, leur vie familiale, leurs amitiés, la faim ou la fatigue). Maslow (1943) a introduit la hiérarchie des besoins, soulignant que nos actions sont motivées par la nécessité de satisfaire certains besoins fondamentaux.



Par exemple, les élèves pourraient éprouver de la difficulté à se concentrer sur une leçon de mathématiques ou à s'asseoir tranquillement sur le tapis pour une lecture à haute voix s'ils ont faim parce qu'ils n'auraient pas pris de petit-déjeuner ou n'auraient pas bien dormi la nuit précédente. Selon McLeod (2024), les besoins relationnels motivent le comportement. Ces besoins à satisfaire ont notamment trait à recevoir, accepter et donner de l'amour. C'est également là que la confiance se gagne, se construit et se perd. Des élèves pourraient ne pas être capables de travailler dans un petit groupe s'ils n'ont pas l'impression que leurs idées sont appréciées ou s'ils ne se sentent pas acceptés par les autres membres du groupe.



Pensant également au fonctionnement du cerveau, Siegel (2010) a proposé un modèle de cerveau, utilisant des parties de mains pour comprendre le fonctionnement du cerveau régulé.

Imaginez que votre poignet est la colonne vertébrale de votre cerveau, que votre paume est la partie interne de votre cerveau et que votre pouce est une partie essentielle responsable des émotions et des instincts de survie, appelée l'amygdale. Lorsque vous placez votre pouce dans votre paume, c'est comme si vous créiez le centre émotionnel. Si vous recouvrez le pouce avec vos doigts, c'est comme si vous créiez la partie pensante de votre cerveau.

Le bout des doigts représente la partie du cerveau qui vous aide à réguler vos pensées et vos émotions. Normalement, cette partie intervient pour vous calmer lorsque vous ressentez un danger ou un conflit. Mais si vous ouvrez le poing en levant les doigts, c'est comme si vous perdiez la connexion entre la partie émotionnelle et la partie pensante de votre cerveau. Dans ce cas, il devient difficile de bien communiquer, de contrôler ses émotions ou de penser clairement.

Il est donc important de travailler avec les élèves pour les aider à reprendre le contrôle avant de les aider à relever des défis. De cette façon, ils peuvent développer des habiletés qui leur permettront d'éviter des situations de stress ou de confusion à l'avenir.

Une perspective fondée sur les forces

Lorsque nous abordons l'enseignement et le renforcement des compétences d'autorégulation dans nos classes, nous devons avant tout nous concentrer sur notre connaissance de chaque élève et de ses points forts. En connaissant nos élèves, ce qui leur vient facilement et les domaines dans lesquels ils ont besoin de soutien, nous sommes mieux à même de les guider dans le développement de stratégies qui fonctionnent pour eux.

La section qui suit présente des stratégies que vous pouvez utiliser en classe pour commencer à répondre aux besoins fondamentaux de ces jeunes et leur permettre de commencer à développer des stratégies d'autorégulation. Il est important de noter que ces stratégies ne sont pas uniques. Il est primordial de connaître l'élève, ses besoins et ses préférences pour identifier les stratégies qui conviendront le mieux à chaque élève.

Les pratiques de relation

Une grande partie de l'expérience scolaire est sociale et, comme l'ont noté Maslow (1943) et McLeod (2024), de nombreux comportements observés dans nos écoles et nos salles de classe sont motivés par la satisfaction de ce besoin relationnel. Les élèves ont besoin de se sentir en relation avec les autres de manière significative, sûre et sécurisée. Nous disposons de plusieurs options dans nos classes pour créer les conditions nécessaires à la satisfaction de ce besoin.

- Dites « bonjour »
- Souriez
- Appelez les élèves par leur prénom

On n'insistera jamais assez sur l'impact de saluer les élèves chaque matin par leur prénom pour leur donner un sentiment d'appartenance. Ce simple geste indique que vous êtes heureux de les voir et que vous appréciez leur présence dans votre classe. Cet acte apparemment anodin peut déterminer le cours de la journée des élèves qui ont peut-être eu un début de journée difficile.

- Donnez des salutations

Une autre façon d'établir des relations avec les enfants est de leur donner la reconnaissance la plus significative pour eux. Pour certains élèves, cela peut prendre la forme d'un câlin. D'autres apprécieront peut-être un moyen plus discret, comme un message sur leur bureau. Une affiche accrochée au mur permet aux élèves de vous dire la manière dont ils préfèrent être reconnus.

- Posez des questions
- Écoutez les réponses

En adoptant une approche de l'enseignement et de l'apprentissage basée sur les forces, nous ne pourrions pas identifier et mobiliser les forces des élèves sans les connaître d'abord. La meilleure façon d'y parvenir est de leur poser des questions et d'écouter activement leurs réponses. Alors que certains élèves partageront ouvertement leurs histoires sans y être incités, d'autres ont besoin que nous montrions un intérêt particulier pour connaître leurs forces, leurs passions et leurs défis.



Les pratiques de responsabilité

Lorsque les élèves ont le sentiment de pouvoir contribuer de manière significative à l'environnement de leur classe, ils commencent à développer leur estime de soi, leur efficacité personnelle et leur sentiment de compétence.

Ces éléments sont essentiels pour pouvoir réguler les émotions dans les moments de stress ou d'incertitude. Une fois de plus, voici quelques moyens de favoriser ces éléments dans votre classe :

- Communiquez des attentes claires
- Fixez des objectifs, créez des plans d'action et surveillez les progrès
- Utilisez un discours de soi positif
- Dites « encore »

Souvent, les élèves qui ont des antécédents de comportement perturbateur en classe commencent à douter de leurs capacités. Il est très important, tout en leur enseignant des stratégies d'autorégulation leur permettant de mieux gérer les situations stressantes, de leur donner l'exemple d'un discours positif sur eux-mêmes.

Ce sera une amorce au développement de leur estime de soi et de leur identité potentielle d'apprenants capables. L'apprentissage doit être abordé dans un état d'esprit de croissance, dont le langage pourra faire partie intégrante de la culture de votre classe. Lorsque les élèves se sentent frustrés par leurs difficultés avec un concept ou une activité particulière et disent « Je ne peux pas faire ça », nous pouvons reformuler cette affirmation avec une nuance majeure : « Tu ne peux pas **encore** faire ça. » Ce simple recadrage de leurs croyances en leurs capacités, au fil du temps, peut leur montrer que l'apprentissage et la croissance personnelle se développent avec le temps. Avec de la persévérance, ils peuvent atteindre leurs objectifs.

- Laissez les élèves choisir l'endroit où ils travaillent



Le choix peut être un puissant facteur de motivation. Envisagez de laisser aux élèves le choix de l'endroit où ils peuvent travailler de manière responsable dans la salle de classe, tel un espace autre que leur bureau. Cela leur donne un certain degré d'autonomie et de flexibilité pour choisir où et comment ils apprennent le mieux. Il ne s'agit pas de leur permettre des choix qui ne contribueront pas à la réussite de leur apprentissage. Il s'agit plutôt de leur offrir la possibilité de démontrer leurs capacités lorsque les conditions d'apprentissage sont réunies.

- Attribuez des tâches
- Préparez-vous aux perturbations et aux transitions
- Enseignez « la cause et l'effet »

Lorsque vous offrirez aux élèves le choix et la flexibilité, des éléments de responsabilité se présenteront naturellement. Il est important que ces élèves comprennent que chaque choix produit un certain résultat. Accompagner les élèves lors d'un incident perturbateur particulier, en soulignant le rôle que leurs choix ont joué dans cet événement culminant, encourage ces élèves à assumer la responsabilité de leurs actes, à comprendre les effets de leurs choix. Puis l'on pourra établir des stratégies en vue d'éviter la répétition des mêmes effets (Van Marter Souers et Hall, 2018).

Les pratiques de régulation

Lorsque nous pensons à la capacité d'autorégulation, nous savons qu'elle donne aux élèves le potentiel de gérer leurs réactions émotionnelles et leurs comportements. Dans notre rôle d'éducateurs, nous voulons être en mesure de concevoir des interventions qui aideront les élèves à rester régulés et à modéliser des stratégies d'autorégulation en temps réel. En repensant au modèle de la main du cerveau de Siegel (2010), nous savons que lorsque les élèves ont « retourné leur veste », ce n'est pas le moment d'enseigner de nouvelles stratégies, mais de leur montrer des moyens de se recentrer. Ce n'est qu'à ce moment-là qu'ils peuvent réfléchir et s'ouvrir à différentes stratégies à utiliser lorsqu'un tel événement se reproduira. En fin de compte, nous voulons enseigner aux élèves non seulement à s'autoréguler, mais aussi à reconnaître dans leur corps les signes qui indiquent qu'ils commencent à manquer de régulation. Voici quelques stratégies pratiques que vous pouvez mettre en œuvre dans votre classe pour commencer à développer ces stratégies avec vos élèves, quel que soit leur âge :

- Fournissez des objets pesés
- Offrez un objet tangible

Pour plusieurs élèves, le fait d'avoir des objets lestés sur leurs genoux, dans leurs mains, ou divers objets avec lesquels jouer, peut servir à occuper leurs mains, à concentrer leur esprit et à renforcer leurs capacités d'autorégulation dans les moments où les émotions sont





exacerbées. Il est important, lors de l'introduction de ces objets dans la classe, de souligner qu'il s'agit d'« outils » et non de « jouets ».

- Offrez des pauses physiques
- Offrez des pauses mentales
- Planifiez des stratégies de conscience
- Jouez ou faites écouter de la musique apaisante

Intégrer des pauses fréquentes tout au long de la journée pour faire travailler le corps et l'esprit peut être utile pour permettre aux élèves de s'autoréguler. Plusieurs sites Web offrent aux élèves des occasions courtes mais intentionnelles de bouger. Les vidéos *Préférez-vous*? que l'on peut trouver sur YouTube intègrent le mouvement et la voix tout en renforçant le vocabulaire en français. De même, les activités de pleine conscience qui permettent aux élèves d'être plus à l'écoute de leur corps et de leur esprit peuvent permettre aux élèves de s'autoréguler après les tâches cognitives lourdes de l'apprentissage d'une deuxième langue. Les méditations guidées ou les balayages corporels peuvent constituer une telle pause physique ou cérébrale.

- Eau
- Collation




Offrir un verre d'eau ou un en-cas peut aider les élèves qui ont besoin de s'autoréguler. Les élèves affamés, en plus de ne pas être les plus disposés à apprendre, ont du mal à s'autoréguler. De plus, le fait de mâcher ou de sucer peut avoir un effet apaisant et calmer le système nerveux d'une personne. De nombreuses salles de classe ont déjà commencé à installer des bacs à collations pour les élèves privés de collation ou qui ont besoin d'une collation supplémentaire. Le libre accès des élèves à des collations ou à de l'eau tout au long de la journée peut grandement améliorer leur capacité à rester ou revenir à un état régulé.

Conclusion

Il est essentiel que les élèves développent et pratiquent des stratégies afin de rester autorégulés ou de reconnaître les moments où ils commencent à perdre le contrôle. Ainsi ils pourront mettre en œuvre ces stratégies afin de revenir à un état où ils sont prêts à apprendre. Les pratiques qui favorisent les relations, la responsabilité et la régulation par l'identification et la mobilisation de leurs forces personnelles sont des moyens de promouvoir et de modéliser l'utilisation de ces habiletés dans la salle de classe. Lorsque les élèves possèdent les outils nécessaires pour réguler leurs émotions, ils sont plus en mesure d'établir et de maintenir des relations positives, d'éprouver un sentiment de bien-être et de s'engager activement dans leur apprentissage.

Références

MASLOW, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, *50*(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346

MCLEOD, S. (2024). Maslow's hierarchy of needs. *Simply Psychology*, 1.http://www.simplypsychology.org/maslow.html

RODRÍGUEZ, S., et coll. (2022, février). Self-regulation and students well-being: A systematic review 2010–2020. *Sustainability*, MDPI, *14*(4), 1-26. https://doi.org/10.3390/su14042346

SIEGEL, D. J. (2010). *Mindsight: Transform your brain with the new science of kindness*. Londres : Oneworld Publications.

VAN MARTER SOUERS, K., et HALL, P. (2018). *Relationship, responsibility, and regulation: Trauma-invested practices for fostering resilient learners*. Washington : ASCD.



SYMPOSIUM VIRTUEL DE L'ACPI

18 AVRIL 2024
En rediffusion jusqu'au 30 juin

THÈME : L'INTERACTION ORALE

INSCRIPTION

Présenté par acpi.ca