

LE JOURNAL DE L'IMMERSION

LA CULTURE EN IMMERSION FRANÇAISE



L'approche interculturelle :
pourquoi la culture en
immersion française?

Carl Ruest

De l'appréciation à
l'appropriation : comment
profiter de la culture dans les
programmes d'immersion
française?

Gwendolyn Shone

Développons la compétence
interculturelle des élèves
par des expériences
authentiques et engageantes

Shauna Néro

Mission de l'ACPI

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est une organisation professionnelle dont la mission est de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, l'ACPI oriente et enrichit la pédagogie immersive au Canada.

Par son offre de formation, de recherche et de réseautage, elle fournit aux éducateurs un soutien rigoureux, ainsi que de nombreuses possibilités d'apprentissage professionnel, tout en inspirant un dialogue pédagogique en français.

Nos partenaires



Le Journal de l'immersion

Volume 46, numéro 2, printemps 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 #/n° de publication/
distribution postale : 40017579

Prière de retourner le courrier non livrable à l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Mail undeliverable to Canadian addresses should be returned to the Canadian Association of Immersion Professionals.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs, pas forcément celle du conseil d'administration de l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the Board of Directors of CAIP.

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

Reconnaissance – Le conseil d'administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de rédaction du « Journal de l'immersion » tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au ministère du Patrimoine canadien pour sa contribution financière, sans laquelle la publication de cette revue ne serait pas possible.

Acknowledgement – The Board of Directors of CAIP and the Editorial Board of the "Journal de l'immersion" wish to express their gratitude to the Department of Canadian Heritage for its financial contribution to support the publication of 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

Paula Luby-Coughlan

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	Linda Dickson
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 de la rédactrice	5
Coup de cœur de Chantal : <i>En direct de l'univers</i>	6
Vers l'excellence linguistique : stratégies et pratiques pour les programmes d'immersion	7
Faites partie du CA de l'ACPI!	11
L'ACPI rayonne jusqu'au Brésil!	12

LA CULTURE EN IMMERSION FRANÇAISE

L'approche interculturelle : pourquoi la culture en immersion française?.....	15
De l'appréciation à l'appropriation : comment profiter de la culture dans les programmes d'immersion française?	19
La francophonie à l'honneur à l'école Sherwood!.....	26
Développons la compétence interculturelle des élèves par des expériences authentiques et engageantes.....	33
En tant que passeurs culturels, comment intégrer la culture auprès des apprenants en immersion?	36
L'enseignement de la culture dans les programmes d'immersion française en Saskatchewan	41
Le rôle du coordinateur culturel dans le développement de l'appréciation culturelle	47
Découvrez l'Acadie au Congrès mondial acadien 2024!	51
ImmersART : un nouveau programme de microsubventions pour les écoles intermédiaires et secondaires	54

LE COIN DES FUTURS ENSEIGNANTS

Le temps d'écran chez les jeunes	57
--	----

Mot de la présidente

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

Faites le plein de culture!



C'est avec un enthousiasme débordant que nous vous présentons ce numéro du *Journal de l'immersion* consacré à un sujet qui résonne fort au centre de ma mission éducative : « La culture en immersion française ». Dans cette édition printanière, nous plongeons au cœur de la relation indissociable entre l'apprentissage

du français comme langue seconde et l'enseignement de sa culture.

La culture est cruciale dans le processus d'apprentissage d'une langue seconde, puisqu'il s'agit de la nature même de la langue en tant que véhicule de communication et de transmission culturelle. En comprenant les coutumes, les valeurs et les références culturelles associées à une langue, les apprenants acquièrent une compréhension plus profonde de son utilisation et de son contexte. En d'autres mots, ils apprennent à parler la langue non seulement avec précision, mais aussi avec sensibilité et nuance, reflétant les subtilités de la culture.

Les enseignants en immersion française jouent un rôle essentiel en tant que passeurs culturels. Ils ne doivent pas se contenter d'enseigner le vocabulaire, la grammaire et les disciplines scolaires, ils guident également leurs élèves à travers les dédales de la culture francophone, les aidant à découvrir ses trésors cachés et ses nuances subtiles. Que ce soit en organisant des activités culturelles, en intégrant des œuvres d'art ou des textes littéraires dans leurs leçons, ou simplement en partageant leurs propres expériences et connaissances, les enseignants enrichissent l'apprentissage linguistique de leurs élèves en l'enracinant dans un contexte culturel vivant et dynamique.

Alors que nous explorons les profondeurs fascinantes de l'importance de la culture en immersion française, rappelons-nous que notre rôle d'éducateurs dépasse largement la transmission de connaissances linguistiques.

Nous sommes les gardiens d'un héritage culturel riche et diversifié, et c'est notre responsabilité de le transmettre avec passion et engagement aux générations futures. Ensemble, cultivons un environnement d'apprentissage où la langue et la culture francophone fleurissent et prospèrent, offrant à nos élèves les clés pour s'épanouir dans un monde de plus en plus interconnecté et interculturel.

En cultivant un véritable amour et une appréciation pour la culture francophone, les apprenants sont plus enclins à maintenir leur niveau de compétence linguistique au fil du temps, ce qui leur permet de conserver leur capacité à communiquer efficacement en français, même après avoir quitté les murs de leur école. Ainsi, la culture agit comme un moteur puissant de la rétention de la langue, en insufflant aux apprenants la passion et la motivation nécessaires pour poursuivre leur apprentissage tout au long de leur vie.

Cette édition du *Journal de l'immersion* vous permettra d'alimenter vos réflexions sur l'importance de la culture en immersion française et vous proposera des pistes concrètes pour la mettre en relief dans votre salle de classe. L'intégration dans une communauté passe souvent par la culture. Je vous invite à réfléchir aux produits culturels que vous utilisez dans votre quotidien avec vos élèves. C'est lorsque vous connaissez vous-même la culture que vous pouvez bien la transmettre.

Bonne lecture.

Les paroles de la rédactrice

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

Le croisement des cultures



Je me souviens de la première fois que j'ai fait l'expérience d'un choc culturel. J'étais inscrite à un cours de français qui avait lieu à l'Institut Frecker de l'Université Memorial de Terre-Neuve à l'archipel de Saint-Pierre-et-Miquelon. Je suis partie pour mon premier cours de français outre-mer!

Le traversier reliant Terre-Neuve à Saint-Pierre-et-Miquelon est arrivé sur une petite île enneigée, Saint-Pierre, par une journée froide de janvier. Le paysage devant moi ressemblait à celui de la campagne terre-neuvienne, mais j'ai tout de suite compris que j'allais vivre pendant trois mois dans une culture étrangère – une culture française.

J'y allais pour étudier la langue, pour apprendre à parler français, mais sans doute que j'allais apprendre beaucoup de choses au sujet de la culture, de la cuisine, des gens, de la musique et de la littérature de cet archipel français – un département français d'outre-mer. Je reconnais maintenant que ce choc culturel vécu à l'arrivée, qui m'a à la fois plu et intriguée, a peut-être renforcé ma motivation à apprendre la langue.

Quand j'ai commencé à parler et à écrire en français, j'ai vite appris que cette langue autant orale qu'écrite me donnait accès à l'une des cultures les plus riches, les plus éclairées et les plus belles du monde. Grâce à ma décision d'apprendre le français, une porte s'est ouverte dans ma vie et m'a fait découvrir de nouveaux horizons.

Maintenant quand je lis les articles de cette édition du *Journal de l'immersion*, je reconnais l'importance de la culture dans l'enseignement de la langue. Les professionnels de l'immersion attestent une telle importance et cette édition printanière du *Journal* témoigne de leur reconnaissance.

J'ai beaucoup évolué depuis ce premier choc culturel qui a frappé la jeune étudiante que j'étais. Maintenant, quand je réfléchis à la culture française avec un grand C ou un petit c, quand je songe à l'importance de la culture dans l'approche pédagogique de l'enseignement des langues additionnelles, moi aussi j'en affirme l'importance. Et, stimulée par mon grand respect pour la langue française et les cultures de la Francophonie, je redouble d'efforts pour parler, écrire, enseigner et même vivre le français de mon mieux et avec affection.

Le déclic culturel que j'ai vécu à l'époque de mon premier contact avec la langue française et la culture francophone a franchi le stade du choc pour assurer avec le temps une présence familière dans ma vie. J'apprécie cette présence et, comme beaucoup d'autres francophiles, je sais que ma vie ne serait pas la même sans elle.

Ce numéro du *Journal* donne un aperçu des efforts déployés dans les universités et les écoles de partout au pays pour mieux intégrer la culture dans l'enseignement. Car, dans les écoles et dans tous les milieux scolaires où l'immersion française rayonne au Canada, des gens comme vous et moi œuvrent chaque jour pour mieux découvrir, connaître, partager et promouvoir les aspects de la culture francophone. La présente édition renferme bon nombre d'articles intéressants et beaucoup d'idées qui vous feront réfléchir, et vous pourrez vous ressourcer grâce à certaines d'entre elles. J'espère que, comme moi, vous allez lire ces textes avec ardeur et passion!

Coup de cœur de Chantal : *En direct de l'univers*

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



Est-ce parce que je vieillis? Je passe de plus en plus de temps chez moi les samedis soir et c'est tant mieux, car j'adore regarder *En direct de l'univers* à l'antenne d'ICI Télé (Radio-Canada). Ça me réchauffe le cœur!

Cette émission de télévision se distingue par son concept unique et captivant. Animée depuis 15 ans par France Beaudoin, elle a pour objectif de surprendre des personnalités du monde artistique en leur offrant un spectacle musical en direct, composé de leurs coups de cœur musicaux interprétés par des artistes ou par des amis ou membres de la famille de l'invité. Porté par une popularité, une notoriété et une fidélité qui ne cessent d'augmenter, ce rendez-vous musical offre une vitrine à la musique en créant des moments remplis d'émotion.

L'un des aspects les plus remarquables d'*En direct de l'univers* est la qualité des performances musicales. Les artistes invités à interpréter les chansons choisies le font avec talent et émotion, créant ainsi des moments de pure magie musicale. De plus, la diversité des genres musicaux abordés permet à l'émission de toucher un large public et de mettre en lumière la richesse de la scène musicale francophone et parfois anglophone.

Le concept de surprise est également très réussi. Les réactions des invités aux hommages qu'on leur rend sont toujours authentiques et émouvantes, ajoutant une dimension humaine et spontanée à l'émission. Cela crée une atmosphère chaleureuse et conviviale, propice à des moments de complicité entre les artistes et le public. J'ai souvent la larme à l'œil!

En outre, l'équipe de production mérite des éloges pour son travail impeccable. La réalisation est fluide et professionnelle, les choix de mise en scène et d'éclairage contribuent à l'esthétique globale du spectacle, et les montages vidéo permettent de raconter des histoires émouvantes et inspirantes.



En résumé, *En direct de l'univers* est une émission incontournable pour les amateurs de musique et de moments chargés d'émotion. Son concept original, les performances musicales de qualité et l'ambiance conviviale en font un rendez-vous télévisuel à ne pas manquer.

Dans mes rêves les plus fous, ce serait moi l'invitée chouchou de France Beaudoin. Je vous en ferais voir de toutes les couleurs avec ma sélection musicale!

EN DIRECT DE L'UNIVERS, le samedi soir à 19 h.

La saison est terminée depuis le 6 avril 2024, mais certains épisodes sont disponibles sur ICI Tou.tv et sur Apple TV. L'émission reprendra l'antenne en septembre 2024.

Vers l'excellence linguistique : stratégies et pratiques pour les programmes d'immersion

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



Il existe très peu de livres écrits spécifiquement pour les programmes d'immersion, qui font pourtant partie des programmes éducatifs les plus étudiés au Canada tout entier. Il va sans dire que j'ai été extrêmement heureuse de découvrir une publication de 2020 rédigée par Diane Tedick et Roy

Lyster. C'était une ressource remarquable à découvrir au début de la pandémie pour des raisons évidentes, notamment plus de temps pour me plonger dans un volume de recherche captivant. Sans aucun doute, c'est l'un des meilleurs livres que j'ai lus puisqu'il touche à tous les aspects de l'immersion en français. Il aborde les objectifs, les résultats et les caractéristiques d'un programme bien mis en œuvre, ce qu'implique sa mise en œuvre (enseignement contre-équilibré, échafaudage, rétroaction corrective) et la façon de planifier (conception pédagogique des unités et des leçons, évaluation). *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms* tient compte des composantes de la publication de l'ACPI, *Vers une approche intégrée en immersion* (Lyster, 2016), mais va bien au-delà. Cet ouvrage fournit une présentation exhaustive des pratiques pédagogiques basées sur la recherche pour améliorer le développement du langage dans les salles de classe d'immersion. Le livre, rédigé en anglais, s'adresse aux enseignants de la maternelle à la 12^e année, ainsi qu'aux enseignants d'immersion en formation initiale au Canada et aux États-Unis. Mon objectif principal, en écrivant cet article, est d'offrir un aperçu de la richesse de la publication et de partager quelques pépites de sagesse qui pourraient amener les professionnels de l'immersion à faire une pause et à réfléchir. Comme le dit Patsy Lightbown, « Tedick et Lyster se sont appuyés sur des décennies de recherche et d'expérience pour produire ce livre remarquable [...] le livre est complet, original et pratique. Il deviendra un texte fondateur pour la formation des enseignants et le développement professionnel en immersion et en éducation bilingue » (Avant-propos).

Moments d'apprentissage

1. Pratiques de translangage* en immersion

**Translanguaging* : « Le translangage fait référence aux façons complexes et stratégiques qu'ont les gens bilingues et multilingues d'utiliser deux langues ou plus pour donner du sens, acquérir une compréhension et des connaissances et façonner leur expérience. » (Traduction libre, Tedick et Lyster, p. 62)

Les auteurs expliquent élégamment que « l'établissement et le maintien d'espaces séparés pour chaque langue d'un programme en immersion est considéré comme "non négociable" par plusieurs » (p. 61). J'apprécie particulièrement la section *Les origines du translangage*, pour la recommandation initiale d'utiliser ce dernier dans les salles de classe bilingues d'étude de l'anglais gallois au niveau secondaire. Tedick et Lyster sont favorables à un certain nombre de points théoriques préconisés par les partisans du translangage, tels que « les comparaisons interlinguistiques facilitent le développement du bilinguisme et de la bilittératie et sont une composante importante de l'enseignement et de l'apprentissage en immersion » (p. 63). Cependant, ils remettent en question la manière dont la théorie se traduit en pédagogie en salle de classe d'immersion. Dix contre-arguments stimulants sont développés. Deux soutiennent qu'il existe un manque fondamental de preuves empiriques démontrant que l'augmentation de l'anglais en classe facilitera la maîtrise du français des apprenants en immersion. Un autre contre-raisonnement se base sur des décennies de recherche sur les résultats académiques et la maîtrise des apprenants en immersion, qui apportent un soutien solide aux programmes qui ont historiquement créé des espaces séparés pour les langues d'enseignement. Ils approuvent la conclusion de Susan Ballinger selon laquelle « jusqu'à ce que des preuves empiriques soutiennent l'utilisation accrue de l'anglais dans les salles de classe d'immersion [...] les approches interlinguistiques qui maintiennent un espace séparé pour la langue majoritaire peuvent représenter des pratiques pédagogiques idéales ». Tedick et Lyster écrivent un chapitre entier sur l'échafaudage du développement de la bilittératie dans les programmes d'immersion. Lisez-en plus à ce sujet à la p. 8 (point 2).



2. Stratégies interlinguistiques

L'intégralité du chapitre 9 reconnaît l'une des principales questions que se posent les enseignants en immersion. Comment encourager efficacement les élèves à tirer parti de leurs connaissances dans les deux langues (anglais et français) tout en les encourageant à utiliser le français comme moyen de communication principal? Les auteurs reconnaissent le travail de Cummins (2007) selon lequel les stratégies interlinguistiques contribuent à l'objectif de la littératie dans les deux langues et aident à subvertir « les deux solitudes ». Néanmoins, compte tenu de la concurrence entre l'anglais et le français au Canada et du statut plus dominant de l'anglais, les enseignants ont besoin de solutions. La proposition avancée repose sur une collaboration basée sur des preuves entre les enseignants partenaires. En quoi cela consiste-t-il? Essentiellement, cette proposition consiste à ne pas enseigner deux cours de littératie sans rapport sur la base des approches utilisées avec des enfants monolingues, mais plutôt à assurer des connexions systématiques entre les deux blocs de littératie. J'ai particulièrement apprécié les déclarations relatives à l'enseignement morphologique : pourquoi l'on recommande fortement ce type d'enseignement dans un contexte de bilittératie et comment on doit l'appliquer efficacement en classe. La recherche a démontré que lorsqu'on se concentre sur l'enseignement morphologique, la compréhension de la lecture et la taille du vocabulaire s'améliorent (p. 250).

3. Interlangue**, formes fossilisées et pratique significative

****** « L'interlangue est une version dynamique et évolutive de la langue cible qui contient à la fois des formes similaires à cette langue cible et d'autres non similaires. Ce terme fait référence à la langue utilisée par les apprenants d'une langue seconde (L2) lorsqu'ils passent par différents stades de développement. » (Tedick et Lyster, p. 85)

Dès 1996, des universitaires (Johnson) ont évoqué l'effet de plateau chez les apprenants en immersion lorsque le développement de l'interlangue devient « hautement automatisé et imperméable au changement » (Tedick et Lyster, p. 85). Il est rassurant que les auteurs basent leur livre sur le fait que l'interlangue (ou la langue intermédiaire) puisse être restructurée grâce à des soutiens pédagogiques bien planifiés, tels que l'enseignement contre-équilibré et le modèle CAPA (*contextualization, awareness, practice, autonomy*) de contextualisation, prise de conscience, pratique et autonomie. Il va sans dire que les explications sont bien plus profondes que ce court article le permet. Je voudrais souligner deux notions qui confirment les meilleures pratiques. Le succès des programmes d'immersion précoce réside dans la capacité des jeunes apprenants à apprendre une grande partie de la langue sous forme de « pépites de savoir » sans avoir à les analyser.

En raison de la capacité des élèves à apprendre implicitement, les enseignants n'ont pas à éviter une langue apparemment complexe (formes verbales du subjonctif) sur la base du principe que leurs élèves ne comprendront pas. Une fois le moment venu, l'attention des élèves est attirée pour analyser ces pépites, telles que « Quelle heure est-il? » ou « Quel âge as-tu? ».

La référence à l'importance de la pratique est une cause de réflexion et joue un rôle crucial dans la théorie de l'acquisition des compétences, mais comme pour toute compétence complexe, les élèves ont besoin de nombreuses occasions de transformer leurs connaissances déclaratives. En d'autres termes, bien qu'ils puissent conjuguer des verbes lors d'un test, ils ont besoin de nombreuses occasions de pratiquer une interaction orale authentique avec ces mêmes conjugaisons verbales. Les enseignants peuvent être créatifs et concevoir des activités de pratique intentionnelles, engageantes dans le but d'améliorer les compétences. Cela me fait penser aux façons dont l'entraîneur de hockey de mon fils rendait les entraînements intéressants et captivants, même si c'était une répétition de la même compétence aux fins de formation.

4. Langage social et langage académique

Enseigner d'autres matières en contexte d'immersion (mathématiques, sciences, études sociales, éducation physique, arts, etc.) ne consiste pas simplement à enseigner la matière en français. C'est bien plus que cela! Lorsque les élèves apprennent du contenu dans leur L2 ou leur langue supplémentaire, les enseignants doivent planifier différemment. Les auteurs détaillent les méthodes de créer des choix réfléchis lors de la création d'objectifs linguistiques pour chaque matière enseignée. Les enseignants sont encouragés à planifier en fonction de deux objectifs linguistiques : langage obligatoire pour le contenu et langage compatible pour le contenu (Snow, Met et Genesee, 1989). Le langage obligatoire pour le contenu est la langue que les élèves doivent connaître pour s'engager avec le contenu de la matière, comme le vocabulaire autour d'une nouvelle unité sur l'électricité ou les systèmes politiques. Il s'agit des mots ou des caractéristiques grammaticales de base. Le langage compatible pour le contenu a trait à la langue adaptée à la leçon qui élargirait le vocabulaire et les compétences grammaticales des élèves.

Il complète le langage obligatoire pour le contenu et comporte les mots mortiers, tels que les mots de liaison (parce que, alors que) et les phrases prépositionnelles (devant, en dessous). Lorsque les enseignants planifient et modèlent les phrases ciblées chaque jour avant une leçon de mathématiques ou de sciences donnée, le langage oral des élèves s'améliore en complexité linguistique avec des structures plus longues et plus complexes (p. 221). « Lorsque les enseignants ont une clarté autour de la langue qu'ils veulent que leurs élèves produisent, les élèves sont plus susceptibles de produire cette langue. » (p. 222)

La prémisse du livre est qu'on doive fixer des attentes raisonnablement élevées pour atteindre un niveau élevé de compétence bilingue (p. 24). Des années de recherches attestent qu'au fur et à mesure de leur progression en classe, les élèves doivent manipuler la langue dans des environnements cognitivement plus exigeants. Il est encourageant de savoir que les enseignants en immersion **peuvent** contrer la recherche sur l'effet de plateau, qui n'a montré aucune amélioration significative de la compétence orale entre les élèves de 5^e et de 8^e année dans un programme d'immersion précoce (p. 23), en déployant les actions bien planifiées. Il est évident que les pratiques pédagogiques basées sur la recherche dans les salles de classe d'immersion font une différence dans la compétence orale et, finalement, la confiance linguistique des apprenants en immersion. De bonnes pratiques pédagogiques démontrent même que le programme d'immersion reste le principal programme éducatif pour devenir bilingue au Canada!

Finalement, j'encourage nos membres à découvrir un nouveau volet de la zone pédagogique de l'ACPI qui comprend une adaptation au contexte d'immersion française au Canada des rubriques d'auto-évaluation pour le personnel enseignant conçues par l'Université du Minnesota et une équipe d'experts, dont Tedick et Lyster. Cet outil de travail a été élaboré pour faciliter la réflexion des enseignants des programmes d'immersion. Il est divisé en huit volets, où chaque catégorie décrit les pratiques d'enseignement efficaces en immersion et fournit des exemples détaillés de pratiques en classe.

Les catégories et descriptions complètes mettent l'accent sur les compétences pédagogiques et les connaissances propres au contexte de l'immersion nécessaires pour favoriser des niveaux élevés de réussite académique et de développement linguistique. Ces volets trouvent leur utilité avec des enseignants du préscolaire, de l'école élémentaire et du secondaire, et les instructeurs peuvent également en bénéficier dans des contextes d'études postsecondaires. En fin de compte, c'est aussi une ressource précieuse pour soutenir l'auto-évaluation des enseignants en immersion. <https://membre.acpi.ca/outil-dauto-evaluation/>

+ VOLET 1 : PLANIFIER L'INTÉGRATION DE LA LANGUE, DU CONTENU ET DE LA CULTURE

+ VOLET 2 : ENSEIGNER POUR FAVORISER LA BILITTÉRATIE

+ VOLET 3 : MAINTENIR UN MILIEU D'APPRENTISSAGE RICHE SUR LE PLAN LINGUISTIQUE

+ VOLET 4 : MISE EN PLACE DE MODÈLES QUI FACILITENT LA COMPRÉHENSION DES ÉLÈVES

+ VOLET 5 : MODÈLES QUI FAVORISENT LA PERFORMANCE DES ÉLÈVES

+ VOLET 6 : FAVORISER L'INTÉGRATION DE LA LANGUE ET DU CONTENU

+ VOLET 7 : SOUTENIR DIVERS TYPES D'APPRENANTS

+ VOLET 8 : DÉFENDRE LES INTÉRÊTS DES ÉLÈVES ET DES PROGRAMMES

En espérant que cette riche ressource sera traduite en français, voici les informations pertinentes à toutes fins utiles : *Scaffolding Language Development in Immersion and Dual Language Classrooms* par Diane J. Tedick et Roy Lyster, 1^{re} édition, Routledge, 2019.

Autres références

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19743>

Snow, M., Met, M., et Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quarterly*, 23, 201-217.

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

Le conseil d'administration (CA) de l'ACPI est composé de 12 membres nommés et élus lors de l'Assemblée générale annuelle (AGA). Pour devenir membre du CA, vous devez œuvrer dans le domaine de l'immersion et être membre en règle de l'ACPI.

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

Voici les membres actuels du CA et, en jaune, les postes qui seront ouverts lors de l'Assemblée générale annuelle (AGA) 2024 :

Région	Administrateur actuel	
Alberta	Sarah Fedoration	S/O - poste occupé jusqu'à l'automne 2025
Colombie-Britannique	Shauna Néro	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Manitoba	Holly Sorenson	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Nouveau-Brunswick	Linda Dickson	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Nouvelle-Écosse	François Bélanger	S/O - poste occupé jusqu'à l'automne 2025
Ontario	Alexander Skene	S/O - poste occupé jusqu'à l'automne 2025
Québec	France Bourassa	S/O - poste occupé jusqu'à l'automne 2025
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Terre-Neuve-et-Labrador	Paula Luby-Coughlan	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux	S/O - poste occupé jusqu'à l'automne 2025
Yukon	Nouveau poste	Poste ouvert pour un mandat d'un an

Vous aimeriez soumettre votre candidature pour un poste au conseil d'administration de l'ACPI? Veuillez remplir le formulaire de mise en candidature au www.acpi.ca avant le 25 octobre 2024.

L'ACPI rayonne jusqu'au Brésil!



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

Chantal Bourbonnais | Directrice générale | cbourbonnais@acpi.ca

Lesley Doell | Présidente de la CAN à la FIPF | ldoell@acpi.ca

Nous nous sommes envolées vers les cieux chauds du Brésil pour participer, du 20 au 24 novembre 2023, au XVIII^e Congrès latino-américain des professeurs de français – XVIII^e SEDIFRALE. Ce premier Congrès panaméricain des professeurs de français de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) se déroulait à Brasilia sous le thème « Le français, une langue solaire : langue qui accueille et transforme l'enseignement plurilingue dans les Amériques ».



Comme vous le savez, l'ACPI est membre de la FIPF. Celle-ci est divisée en commissions géographiques. Le Canada et les États-Unis font partie de la Commission d'Amérique du Nord (CAN). L'ACPI est donc membre de la CAN, présidée par Lesley. Grâce à son leadership et à celui de son prédécesseur à la présidence, Marc-Albert Paquette, nous avons réussi, pour la première fois dans l'histoire de la FIPF, à réunir les deux commissions de l'Amérique : la CAN et la Commission pour l'Amérique latine et la Caraïbe (COPALC). Cette dernière regroupe les 20 pays suivants : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Équateur, Guatemala, Haïti, Honduras, Mexique, Nicaragua, Panama, Paraguay, Pérou, République dominicaine, Salvador, Uruguay et Venezuela.

La semaine a été riche en discussions, en réseautage, en partages et en réflexions sur la langue française et son accessibilité pour tous et toutes dans les Amériques. La rencontre du Nord, du Centre et du Sud à Brasilia, la capitale du Brésil, a été une expérience inoubliable et inestimable. En effet, nous avons abordé tellement de sujets pertinents comme l'éducation plurilingue dans les Amériques, les politiques linguistiques, la formation des enseignants, la littérature, la recherche, l'employabilité et la vie associative. Nous rencontrer en présentiel est absolument précieux pour faire avancer l'enseignement et l'apprentissage de la langue française dans les Amériques.

Quelle joie de rencontrer tant d'éducateurs, de professeurs de français et de partenaires clés passionnés par la langue française et la place qu'elle occupe dans les Amériques! Cette langue qui rassemble est une source de fierté pour nous tous et toutes. Au nom de la CAN, nous chérirons les souvenirs de cette semaine et nous nous réjouissons des collaborations futures avec la COPALC et les nombreux partenaires.

En qualité de représentantes de l'ACPI, nous avons été très actives pendant le congrès. Nous avons animé plusieurs sessions et conférences :

- Des outils efficaces pour encourager l'oralité des apprenants en éducation bilingue
- Une exploration des bénéfices de l'adoption du Cadre européen commun de référence (CECR) et de l'approche actionnelle en programmes bilingues
- La table ronde *Les Amériques connectées – urgence dans le monde de l'éducation* (à titre de panélistes)
- L'impact du Diplôme d'études en langue française (DELf) dans l'apprentissage et l'enseignement du français langue seconde (FLS) et additionnelle au Canada anglais

- La conscience phonologique et phonémique : des habiletés fondamentales à l'apprentissage de la lecture
- La littérature jeunesse comme tremplin à la lecture, l'écriture et la communication orale
- Un programme d'intervention précoce en littératie (en immersion française) au Canada
- Les enjeux liés au recrutement dans les programmes universitaires en éducation et des pistes de solution pour accroître le bassin de relève enseignante en FLS
- La pénurie d'enseignants de français langue étrangère et seconde : constatations et stratégies de recrutement et rétention
- Le programme de lancement de carrière pour nouveaux enseignants

De plus, Marie-Lyne a participé, comme présidente de l'ACPI, à une journée stratégique de la FIPF qui regroupait les présidents et présidentes des associations de la CAN et de la COPALC. Cette journée très enrichissante a permis d'explorer les « Enjeux actuels et à venir de la langue française dans les Amériques » et de constater que le français est, partout en Amérique, aux prises avec un défi commun : la pénurie d'enseignants en français.

L'ACPI est reconnaissante de l'appui du Patrimoine canadien au moyen de subventions. Elles nous permettent d'être une association active, qui peut créer des ressources et du perfectionnement professionnel pour ses membres. Les autres associations n'ont pas toujours le soutien de leur gouvernement et sont dépendantes des adhésions pour mener à bien des projets.

Autre fait intéressant : la FIPF commence à s'intéresser aux programmes de discipline non linguistique (la DNL). Le Canada se révèle une figure de proue dans ce domaine avec la richesse de ses programmes d'immersion.

Pour les membres des six associations de la CAN – l'ACPI, l'Association des professeurs de français des universités et collèges canadiens (APFUCC), l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS), l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde (AQEFLS), le Conseil français et l'Académie Made in France –, ce congrès conjoint à Brasília a représenté une chance inédite d'échanger avec des collègues provenant de toute l'étendue des Amériques. Ce rassemblement de grande envergure a été un moment propice, pour les associations de la CAN, à la (re)découverte de la grande diversité de nos milieux d'enseignement, où le français est une langue maternelle, seconde, additionnelle et parfois même étrangère.

Ces rencontres inspirantes, philosophiques et dynamiques de la XVIII^e SEDIFRALE ont mis en valeur les nouvelles perspectives et influences ainsi que les changements majeurs touchant l'enseignement du français, langue solaire et moderne, dans les Amériques. Grâce à ces échanges, une francophonie plurielle a saisi l'occasion de faire rayonner sa richesse dans les Amériques et bien au-delà.



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



Canada

L'approche interculturelle : pourquoi la culture en immersion française?

Carl Ruest | Professeur adjoint, Département des langues et littératies en éducation, Université de la Colombie-Britannique | carl.ruest@ubc.ca



Depuis longtemps, la culture est considérée comme la cinquième composante de l'apprentissage d'une langue (Damen, 1987), et la majorité du personnel enseignant en immersion française l'inclut d'une façon ou d'une autre dans son enseignement, sans nécessairement être convaincue de la manière de l'intégrer.

Cependant, avant de se demander « comment » aborder, traiter ou enseigner la culture en immersion française, il est essentiel de se demander « pourquoi » : pourquoi veut-on, ou devrait-on, aborder les questions et réalités culturelles ou développer les connaissances et compétences culturelles de nos élèves? Sans une réponse à cette question, il est difficile de planifier l'enseignement dont l'apprentissage souhaité devrait découler. Cette réponse devrait nous éclairer sur le « quoi » et le « comment », c'est-à-dire sur le contenu et les façons d'aborder la culture dans la classe de langue.

L'approche culturelle

On peut énumérer diverses raisons pour aborder la culture dans la salle de classe : susciter l'intérêt des élèves ou augmenter leur motivation, faire apprécier la culture et les communautés qui s'y rattachent, mieux comprendre le contexte de communication ou faciliter la communication, mieux comprendre la langue elle-même, mieux comprendre les autres, mieux vivre ensemble, ou mieux comprendre sa ou ses propres identités culturelles et comment celles-ci nous façonnent.

Que ce soit pour susciter l'intérêt des élèves, pour mieux vivre ensemble ou pour mieux comprendre ses propres identités culturelles, il existe diverses raisons pour aborder la culture dans la salle de classe, comme nous le verrons dans les sections suivantes.

Pour susciter l'intérêt des élèves ou augmenter leur motivation

Bien que la recherche soit non conclusive sur le sujet, le personnel enseignant choisit souvent d'inclure des éléments culturels dans la salle de classe pour susciter l'intérêt des élèves. Nous avons sans doute tous déjà noté l'excitation de nos élèves lors de la tenue d'événements comme le fameux carnaval, ou de l'écoute de chansons d'artistes francophones populaires comme à la compétition de la Manie Musicale.

Il s'agit d'une orientation vers l'enseignement culturel. Sous cette orientation, la culture est vue comme un objet ou sujet d'étude, et son enseignement passe par le développement et l'accumulation de connaissances afférentes (Liddicoat et Scarino, 2013, p. 48). L'enseignement culturel se concentre souvent sur l'exploration des arts, des festivals, de la nourriture, parfois des pratiques ou habitudes socioculturelles.

Avec cette approche, on amène aussi les élèves à développer une appréciation des cultures étudiées et, d'une certaine façon, indirectement, une appréciation des communautés qui leur sont associées. Mais, comme on se contente souvent de connaissances limitées, généralisées et subordonnées à l'enseignement de la langue (Beacco, 2000), cet enseignement pourrait, au contraire, renforcer les stéréotypes sur certaines communautés (Gorski, 2008).

Pour aller au-delà de l'appréciation culturelle

La chercheuse en enseignement des langues Claire Kramsch note qu'avec la recrudescence du nationalisme autour du monde, le personnel enseignant craint que la simple acquisition d'une langue ne soit pas garante de compréhension ou de paix internationales (Kramsch, 1995, p. 83). Ces lignes écrites en 1995 résonnent encore aujourd'hui, 30 ans plus tard!

Si l'on souscrit à l'adage selon lequel *apprendre une langue ouvre des fenêtres sur le monde*, c'est bien pour mieux comprendre ce monde et pour être capable d'y vivre en harmonie. De plus, un objectif national des programmes d'immersion française est la compréhension mutuelle des diverses communautés linguistiques qui composent le Canada (Hayday, 2013).

Dans ce cas, l'appréciation culturelle n'est plus suffisante. Pour atteindre ces objectifs, nous devons passer d'un enseignement culturel à un enseignement interculturel.

Une orientation interculturelle, ou simplement un enseignement interculturel, met l'accent sur les langues et cultures en tant que sites d'engagement dans lesquels on appelle les élèves à créer ou développer un sens par l'expérimentation; cet enseignement, partant de leurs expériences, implique une transformation des élèves en cours d'apprentissage (Liddicoat et Scarino, 2013, p. 49). Alors, la culture n'est pas vue comme homogène, statique, immuable et figée dans le temps, mais plutôt comme diverse, dynamique, construite dans nos interactions (Kubota, 2003). Avec une approche – ou orientation – interculturelle, l'élève ne se contente pas d'apprécier une œuvre artistique, mais se questionne sur celle-ci, tente d'en découvrir le sens, les nombreuses interprétations possibles (y compris de sa propre production); cela l'engage à se décentrer, à s'éloigner de ses propres perspectives pour mieux comprendre celles des autres. Par le biais de ce processus, l'élève peut ainsi développer sa compréhension d'un monde multidimensionnel à plusieurs facettes, où sa lentille pour voir le monde n'en est qu'une parmi plusieurs; on devient ainsi moins prompt à juger et plus apte à contribuer à un vivre-ensemble sain.

Pour mieux comprendre les autres par la langue et mieux communiquer

Une perspective interculturelle à l'enseignement des langues permet aussi de mieux comprendre les langues et donc de mieux communiquer avec les autres.

Plus tôt cette année, lors d'une visite à la Vancouver Art Gallery, j'ai observé qu'une des œuvres présentait la mention « *Unknown artist* »; dans une autre exposition du même musée, une autre œuvre indiquait « *Artist once known* ».

Sur la base de ma connaissance du système linguistique anglais, j'ai pu comprendre, dans le premier cas, que l'artiste était inconnu-e et, dans le deuxième, que l'artiste était autrefois ou anciennement connu-e – mais plus maintenant. Bref, les deux expressions m'indiquaient qu'on ne savait plus qui avait réalisé ces œuvres, les deux expressions étant quasi synonymiques.

Or, une lecture analytique de la situation qui considère la portée culturelle de la langue peut nous apporter une ou de nouvelles compréhensions. L'expression « *Unknown artist* » – Artiste inconnu-e –, utilisée dans l'exposition *J.E.H. MacDonald? A Tangled Garden (Le jardin sauvage)*, nous indique simplement, même plutôt froidement, qu'on ignore l'identité de l'artiste ayant réalisé l'œuvre. L'autre expression, « *Artist once known* » – Artiste autrefois connu-e – nous révèle en partie la même chose : on ne sait pas plus qui a créé cette œuvre. Toutefois, cette expression nous dit aussi que l'artiste n'est peut-être plus connu-e aujourd'hui, mais l'était avant. L'expression change le point focal d'*inconnu-e* à *connu-e*. On peut dès lors imaginer cette personne comme artiste, père ou mère, frère ou sœur, fils ou fille, membre d'une communauté, bref comme un être humain à part entière. On a recouru à ladite expression dans l'exposition *Rooted Here: Woven from the Land*, célébrant le travail de quatre éminents tisserands salish locaux (dont trois femmes). Voilà un exemple de la manière dont la langue véhicule les valeurs d'une culture, véhicule des perspectives, des façons différentes de voir le monde. On voit donc que la culture se manifeste au moyen des langues; la langue étant un outil médiateur de la culture, l'enseignement lié à la culture devient donc en partie la responsabilité des enseignant-e-s de langue (Kramsch, 1995, p. 85). Le fait de saisir comment la culture influence la langue, et donc les actes de communication, nous permet de comprendre les nuances de la langue et ainsi de mieux nous comprendre et communiquer.

L'approche interculturelle

En considérant tous ces objectifs pour l'enseignement de la culture qui vont au-delà de la simple appréciation culturelle, le personnel enseignant souhaitera adopter une orientation interculturelle pour l'enseignement du français en immersion française.

L'approche interculturelle pour l'apprentissage des langues met la personne apprenante au cœur de l'apprentissage.

Ici, il n'est pas question simplement, comme dans l'approche communicative, de créer des activités d'apprentissage centrées sur les élèves dans lesquelles le personnel enseignant occupe moins de place.

Il est plutôt question de tenir compte de l'élève dans toutes ses dimensions : comme personne apprenant la langue, comme personne l'utilisant et, surtout, comme un être qui possède des identités et cultures, qui a des valeurs, qui prend des décisions et fait des choix, et qui a des buts et des aspirations (Liddicoat et Scarino, 2013, p. 51). En somme, on considère l'élève comme une personne entière dans ses aspects physique, mental, social, émotif et spirituel, comme le soulignent les principes d'apprentissage des Premières Nations de la Colombie-Britannique (Chrona, 2022, p. 127; FNESEC, s. d.).

De ce point de départ, l'approche interculturelle peut se déployer dans un cycle continu de trois grandes phases, que j'appelle le processus d'apprentissage interculturel :

Partir de soi : Dans le contexte de l'expérience pédagogique proposée, l'élève se questionne sur son identité, ses valeurs, ses émotions, ses réactions vis-à-vis de ce qui peut l'étonner, le ou la surprendre, ou déranger. L'expérience pédagogique a comme point central une expérience ou un texte authentique; il pourrait s'agir, entre autres, d'une chanson, d'une œuvre d'art, d'un épisode de série télévisée, d'une publicité, d'une rencontre.

Aller vers les autres : Une fois sa réflexion sur soi complétée, l'élève se tourne vers les autres et se décentre de ses perspectives en tentant de découvrir et de comprendre celles des autres. Par exemple, l'élève pourra formuler des hypothèses sur la réaction qu'a eue une personne, qu'elle soit vraie (artiste, politicien-ne, ami-e...) ou fictive (personnage), et analyser et évaluer ces hypothèses. Il pourra effectuer des recherches pour mieux comprendre la situation ou le contexte. Il pourra discuter avec des membres de la communauté culturelle et linguistique d'intérêt pour mieux comprendre la situation.

Revenir à soi : À la lumière de ses hypothèses, de ses recherches, de ses nouvelles connaissances et compréhensions, l'élève pourra revenir sur sa position initiale : sa réaction était-elle justifiée? Comprend-il maintenant mieux la situation? Aurait-il la même réaction dans une situation future similaire? Agirait-il différemment? En ce sens, l'élève est transformé-e par l'expérience et la réflexion qui a suivi.

La Zarra à l'Eurovision : un exemple du processus d'apprentissage interculturel

Après son résultat décevant au concours Eurovision 2023 de la chanson, la chanteuse québécoise d'origine marocaine La Zarra aurait fait un doigt d'honneur, choquant ainsi l'Europe sinon le monde entier... Ce geste lui a valu, entre autres, la déprogrammation de ses chansons par la plupart des radios françaises (*Le Figaro*, 2023). Pour tenter de mieux comprendre cette situation et clarifier ma position par rapport à celle-ci, je peux utiliser le processus d'apprentissage interculturel :

Partir de soi : Quelles sont mes valeurs? Il se peut que je trouve tout à fait inapproprié un geste aussi vulgaire commis par une artiste pendant un concours télévisé s'adressant à toute la famille. J'approuve le sort que lui ont réservé les radios françaises. Bien fait pour elle!

Aller vers les autres : Pour mieux réfléchir à la situation, je m'informe. À la suite du « scandale », la chanteuse a spécifié dans Instagram que c'était « un geste chez [elle] de déception qui veut dire "*whatever*", qu'on pourrait traduire par "ainsi soit-il". Ni plus ni moins. Aucune volonté de choquer ou de provoquer. Je m'excuse si cela a été mal interprété » (propos rapportés dans Groguhé, 2023). En regardant les images de l'Eurovision, j'observe que le geste de La Zarra, en effet, diffère du doigt d'honneur que je connais. Il s'agit plutôt d'un « *toz* », un mouvement, utilisé dans le Maghreb, qui consiste à baisser puis lever le majeur, et qui pourrait se traduire par l'onomatopée « prout » et signifier l'exaspération et la déception. Cependant, il semble que ce geste pourrait aussi signifier « Allez vous faire voir! » ou pire... (Orthodidacte, s. d.)

Revenir à soi : Ayant assimilé ces nouvelles connaissances, quelle est ma nouvelle position? Il se peut que je la revoie et que je me dise que La Zarra aurait fait un geste culturel signifiant la déception. Il se peut que je croie que les radios devraient revoir leur réaction, que je considère maintenant trop prompte et démesurée. Il se peut aussi que je me dise qu'elle aurait tout de même dû mieux comprendre le contexte de l'événement et l'auditoire auquel elle s'adressait. Je pourrais aussi douter de l'explication donnée par l'interprète et penser qu'elle voulait vraiment choquer et dire aux gens d'aller se faire voir. Il se peut donc que je reste sur mes positions. Bref, les interprétations sont multiples et il n'y a pas nécessairement de bonnes ou de mauvaises réponses; mais on est maintenant mieux informé avant d'apporter une réponse réfléchie!

L'approche interculturelle permet donc de mieux comprendre les actes de communication, comme celui présenté à la page 17, et d'éviter les jugements trop hâtifs et souvent non fondés. Le processus d'apprentissage interculturel peut se déployer sur une période de quelques minutes ou de quelques leçons; il peut être planifié, comme il peut être spontané en réponse à ce qui se passe dans la salle de classe. Enfin, il permet de mieux comprendre les cultures à l'extérieur de la salle de classe autant que celles qui la composent.

Conclusion

L'enseignement culturel permet aux élèves d'apprécier les cultures qu'ils étudient, mais il permet difficilement de mieux comprendre les personnes qui composent les communautés culturelles en cause. Il n'aide ni à réfléchir profondément sur les identités culturelles ni à mieux comprendre le monde. C'est plutôt un enseignement – ou une approche – interculturel qui permettra d'atteindre ces objectifs.

Dans de prochains numéros du *Journal de l'immersion*, je détaillerai davantage les principes de l'approche interculturelle et les façons de la mettre en œuvre dans nos classes d'immersion française. À bientôt!

Références

- Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles de l'enseignement de langue : des mots aux discours*. Paris : Hachette.
- Chrona, J. (2022). *Wayi wah! Indigenous pedagogies: an act for reconciliation and anti-racist education*. Winnipeg : Portage & Main Press.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: the fifth dimension in the language classroom*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Figaro (Le). (2023). Concerts reportés, tubes déprogrammés des radios... Après l'Eurovision, la débâcle de la diva La Zarra. *Le Figaro* (5 juin 2023). <https://www.lefigaro.fr/musique/concerts-reportes-tubes-deprogrammes-des-radios-apres-l-eurovision-la-debacle-de-la-zarra-20230605>
- FNESC. (s. d.). *First Peoples Principles of Learning*. Affiche du First Nations Education Steering Committee (FNESC), Colombie-Britannique. <https://www.fnesc.ca/first-peoples-principles-of-learning/>
- Gorski, P. C. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19(6), 515-525.
- Groguhé, M. (2023). La Zarra remercie ses fans et explique son geste. *La Presse* (14 mai 2023). <https://www.lapresse.ca/arts/musique/2023-05-14/concours-eurovision-2023/la-zarra-remercie-ses-fans-et-explique-son-geste.php>
- Hayday, M. (2013). Canada's bilingual education revolution: the B&B Commission and official languages in education. *Canadian Issues / Thèmes canadiens* (automne) : 29-33.
- Kramsch, C. (1995). The cultural component of language teaching. *Language, Culture and Curriculum*, 8(2), 83-92.
- Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature*, 37(1), 67-87.
- Liddicoat, A. J., et Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. New York et Oxford : Wiley-Blackwell.
- Orthodidacte. (s. d.). toz. Le dictionnaire Orthodidacte. <https://dictionnaire.orthodidacte.com/article/definition-toz>

De l'appréciation à l'appropriation : comment profiter de la culture dans les programmes d'immersion française?

Gwendolyn Shone | Conférencière adjointe, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta | gmsnone@ualberta.ca



En qualité d'éducateurs de langue additionnelle, nous connaissons l'importance de soutenir l'élève dans son apprentissage de la langue. Nous sommes également conscients que la langue et la culture sont indissociables. Comment pourrions-nous profiter davantage des cultures francophones dans nos programmes

d'immersion française (IF) et mieux développer non seulement le plein potentiel de l'élève, mais son sentiment d'appartenance?

Nous associons quantité de préfixes à l'adjectif « culturel ». Tous ces préfixes représentent des types de contacts culturels différents. Lemaire (2012, p. 210-212) nous aide à comprendre les préfixes tels *multi-*, *trans-*, *pluri-* et *inter-*. Le préfixe *multi-* représente le concept de nombreux groupes et de la coexistence sociétale. Il relève surtout d'une politique nord-américaine pour gérer la diversité du contact culturel par le symbolisme de la mosaïque. Plusieurs cultures forment un tout, mais n'ont pas besoin d'interactions. Le préfixe *trans-* signifie le passage et le changement. Il entre dans un processus dans lequel une culture est affectée par ou a un effet sur les autres cultures. Le contact culturel transforme au moins une des cultures impliquées. Le préfixe *pluri-* représente plusieurs, mais aussi le concept d'hybridation de l'individuel, ce qui pourrait dénoter un tissage linguistique et identitaire. Les expériences de contact culturel créent de nouvelles combinaisons des deux. Finalement, le préfixe *inter-* signifie l'intervalle et la relation réciproque, dans un processus adaptatif volontaire qui comprend un apprentissage de soi et de l'Autre en vue de reconnaître les avantages des relations d'altérité et d'en tirer profit. Dans ce cas et celui de l'immersion française, le contact culturel améliore les individus par des échanges mutuels sur la base d'un respect culturel et du tissage de relations approfondies.

Pour profiter des cultures dans les programmes d'IF, on doit mettre en lumière trois principes de base : l'usage de l'approche interculturelle par l'enseignant, le développement de la compétence interculturelle de l'élève et l'intégration des perspectives francophones dans l'enseignement et l'apprentissage.

Considérons l'approche interculturelle

L'approche interculturelle est née de l'accueil des élèves issus de l'immigration dans le cadre de leur scolarisation dans les pays européens lors des années 1980. Cette approche a fait son apparition dans les travaux sur l'éducation interculturelle du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne (2002). Il s'agit d'une approche pédagogique qui demande à l'enseignant de montrer à l'apprenant à se bien connaître afin de bien connaître les autres. L'élève ne devient pas l'autre. Il développe sa capacité d'explorer et d'internaliser l'altérité (ce qui est différent ou distinct) et la diversité culturelle, d'analyser cette expérience et d'en tirer un profit personnel.

L'approche interculturelle répond au défi en IF de l'appropriation des cultures francophones sans y perdre sa culture d'origine, ni l'apprentissage des cultures dominantes qui l'entourent. En IF, elle est la fusion du bagage culturel et langagier de l'élève avec la culture de l'IF et la langue française. Même dans le protocole d'entente relatif à l'enseignement dans les programmes de langue seconde, le gouvernement fédéral offre aux provinces et territoires des fonds à partir d'un milieu d'apprentissage d'enrichissement culturel en tant qu'axe d'intervention (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2020, p. 22). Un des objectifs de l'IF est d'acquérir une ouverture d'esprit à l'interculturalité, en faisant partie d'une communauté minoritaire en contexte pluriculturel. La communauté minoritaire est celle de l'immersion française et de la francophonie hors Québec qui se trouvent dans une réalité souvent unilingue et surtout anglo-dominante.

Appliquons la théorie de l'iceberg à deux pointes

La théorie de l'iceberg à deux pointes de Cummins sur l'acquisition de la langue additionnelle peut s'appliquer au modèle de l'iceberg culturel (Cummins, 1984; Hall, 1976) pour le contexte interculturel. Cummins explique que le langage social de tous les jours, la capacité fondamentale de communication interpersonnelle (les *basic interpersonal communication skills*, BICS) ou le langage de surface, se trouve au-dessus de la ligne de flottaison et est facile à observer.

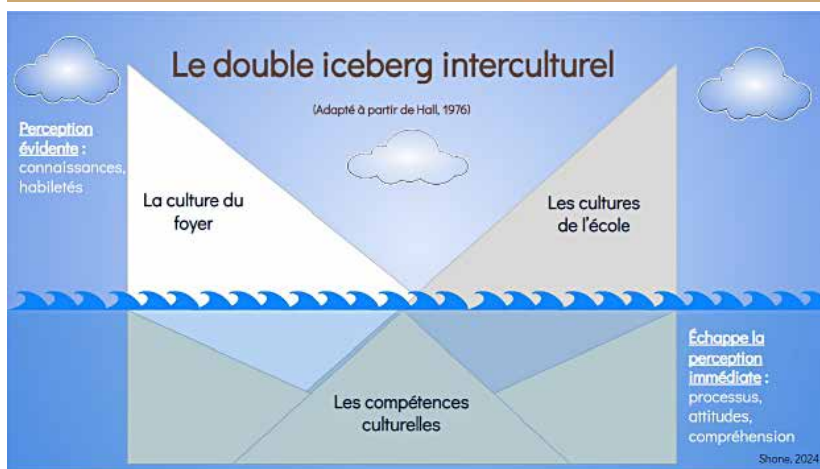
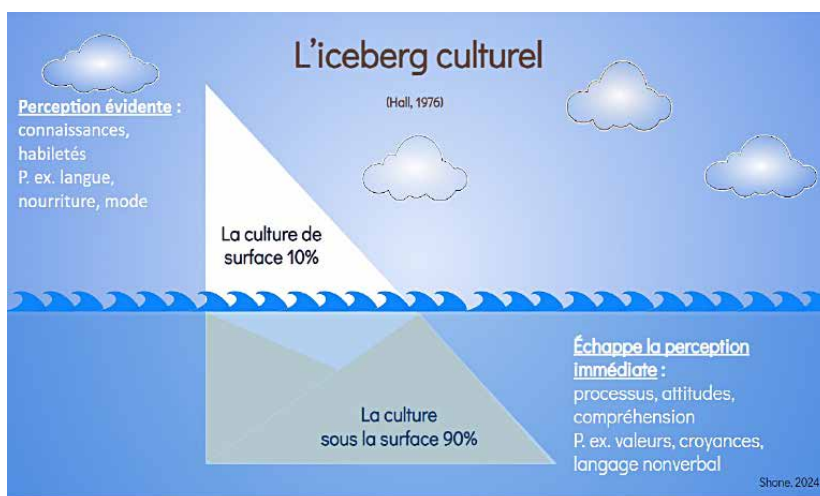
Un élève bilingue a deux côtés BICS. Tandis que, sous l'eau, le langage plus complexe et académique, soit l'aptitude (ou la compétence) linguistique cognitive/académique (*Cognitive/Academic Language Proficiency*, CALP) ou le langage profond, et les compétences cognitives de traitement du langage et des langues se rejoignent dans une masse. D'où l'interdépendance linguistique. Autrement dit, les habiletés complexes cognitives et académiques nécessaires à la compétence dans une langue sont les mêmes que celles requises dans une autre langue, comme l'anglais et le français en IF. Nous apprenons à l'élève à partager sa métacognition pour renforcer les compétences linguistiques sous-jacentes d'une manière plus efficace. L'élève fait le transfert entre les langues.

La théorie de l'iceberg culturel de Hall explique que seulement 10 % de la culture est au-dessus de la ligne d'eau, la culture de surface. La culture de surface est facilement observée, plus concrète, plus connue, simple à promouvoir et souvent populaire. En général, les enseignants sont forts à l'enseigner, à la faire apprendre ou à l'intégrer dans leurs salles de classe. Ce sont surtout des savoirs et du savoir-faire simples. Tels que la langue, le nom d'une ville, la nourriture, les drapeaux, la musique, des vêtements, des danses ou des célébrations. La plupart des élèves démontrent une appréciation de la culture de surface. La culture sous l'eau, ou culture profonde, englobe de son côté 90 % des concepts culturels. Ce sont surtout du savoir-faire complexe et du savoir-être. Ils sont sous-entendus, guère évidents, nuancés et plus abstraits. On note plus de réticences et d'angoisse dans leur intégration, et souvent les enseignants manquent de formation en compréhension de base pour les enseigner. Pensez aux normes de politesse, aux registres ou niveaux de langue, aux attentes non verbales, à l'usage du paraverbal, au symbolisme des traditions, à la complexité de l'identité, aux relations avec les lieux ou à l'importance de l'histoire collective. L'appropriation culturelle positive vit à cette profondeur sous la surface.

L'hypothèse sur l'interdépendance des langues de Cummins et la théorie de la communication interculturelle d'Edward T. Hall ont une application commune. L'élève pourra s'approprier d'autres cultures. En contexte d'IF, l'élève doit naviguer entre sa culture personnelle et celles présentées dans le contexte scolaire. Les cultures de l'école comprennent la culture de la salle de classe et l'école de l'immersion française ainsi que les cultures francophones partagées, le tout faisant partie de la francophonie.

Les compétences pour naviguer dans sa culture sont les mêmes que pour naviguer dans les autres cultures. C'est ainsi qu'on vit la compétence interculturelle.

En d'autres mots, les habiletés cognitives et culturelles nécessaires à la compétence dans une culture sont les mêmes que celles requises pour la compétence dans une autre culture, comme celle du foyer et celles de la francophonie. En appliquant l'approche interculturelle, nous pouvons également apprendre à l'élève à partager sa métacognition pour renforcer les compétences interculturelles sous-jacentes de la meilleure manière possible.



Bâtissons la compétence interculturelle

Le développement de la compétence interculturelle est aussi important pour l'enseignant que pour l'élève (ACPLS-CASLT, 2017, p. 70; José Pedro, 2018; Ruest et Vernicke, 2021, p. 13-15). La compétence interculturelle demande que l'individu réfléchisse en se décentrant. En vue de se décentrer, le Conseil de l'Europe et la Commission européenne (2001; 2018) expliquent l'apprentissage interculturel pour l'enseignant et l'élève également, suivant le modèle de développement de la sensibilité interculturelle de Milton Bennett de 1998.

Les enseignants doivent éviter certains « pièges » afin de se décentrer (2001, p. 33). Premièrement, on ne doit pas réduire la réalité culturelle des élèves à des généralisations rapides. La culture est complexe. Deuxièmement, évitons d'interpréter systématiquement tous les conflits dans une perspective culturelle. Des facteurs psychologiques et sociologiques influent également sur les comportements. Finalement, il ne faut pas tenter de résoudre les difficultés exclusivement par la connaissance rationnelle de l'autre. Les émotions et les sentiments ont une valeur.

Le modèle de Bennett (1998) est un continuum qui décrit la façon dont l'individu peut vivre, interpréter et interagir en phase avec les différences culturelles. Les six phases du continuum de décentrage sont expliquées dans la trousse d'apprentissage interculturel du Conseil de l'Europe et de la Commission européenne (2001, p. 29-31; 2018, p. 32-34). Il y a trois phases ethnocentriques, dans lesquelles les différences culturelles sont perçues comme des menaces en cours de progression contre l'individu et sa culture. La première phase de la dénégation est l'isolement ou la séparation de l'autre culture; p. ex., la ségrégation, l'anti-immigration ou l'antitourisme. La deuxième phase, de défense, est un sentiment de supériorité et de revirement envers l'autre culture; p. ex., des stéréotypes ou des caractérisations négatives. La troisième phase, celle de minimisation, accorde l'universalisme à l'autre culture et réduit la signification des différences de l'autre culture à aucune importance; p. ex., la transformation du slogan *les vies noires comptent* en *les vies de tous comptent*.

Après les phases de menaces, donc ethnocentriques, viennent trois phases ethnorelativistes, dans lesquelles les différences culturelles sont des défis pour faire progresser l'individu dans sa culture par l'expérience de l'autre culture. À la quatrième phase, l'acceptation, l'individu respecte les différences de comportements et de valeurs; p. ex., il respecte le comportement de quelqu'un aligné sur les valeurs de ce type, même si ce comportement n'est pas conforme aux siennes. À la cinquième phase, l'adaptation, l'individu démontre de l'empathie et embrasse le pluralisme du monde; p. ex., il fait entrer le comportement contextuel de l'autre dans son répertoire si jamais il se trouve dans ce contexte culturel. Finalement pendant la sixième phase, l'intégration, l'individu est capable d'évaluer ses visions du monde et de fonctionner au sein des différentes visions du monde; p. ex., de coexister dans tous les contextes culturels en train d'évoluer en permanence. Le continuum de décentrage est itératif, nous vivons différentes phases au gré des différents contextes et cas particuliers.

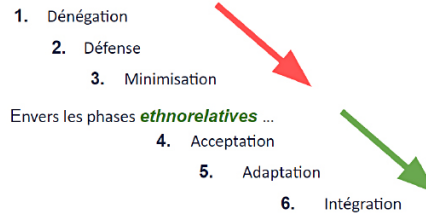
C'est important que l'enseignant s'aide et aide les élèves à reconnaître régulièrement où ils sont rendus dans le continuum.

Réfléchir : Comment s'avancer vers l'interculturel?

Continuum de décentrage (Bennett, 1998) :

Comprendre soi, afin de reconnaître l'autre et les perspectives diverses

Passer par les phases **ethnocentriques** ...



(Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2018, p. 33; Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2001, p. 29)

(Image adaptée de Shone et Decorby, 2023)

Ressortons les moyens positifs pour l'appropriation de la langue et des cultures francophones

Le mot « appropriation » peut avoir une connotation péjorative. Toutefois, dans le contexte immersif, l'appropriation langagière est non seulement acceptable, mais l'objectif du programme. En examinant la définition de l'appropriation – la volonté et l'action « d'adapter quelque chose à une utilisation » déterminée et de « rendre » quelque chose « propre », convenable « à un usage ou à une destination » ou à son compte (CCM Benchmark, 2023) –, on se rend à l'évidence que l'appropriation culturelle fait partie de l'enseignement en IF. Si nous enseignons la langue, nous enseignons également la culture. L'appropriation en IF n'est pas le fait d'enseigner la langue et les cultures par une comparaison axée sur une échelle ethnocentrée. Nous enseignons le processus respectueux par lequel nous approchons une culture et aspirons à la traiter cognitivement, ce qui est une approche interculturelle.

L'approche interculturelle s'étend de l'enseignement de la discipline linguistique, par la didactique de la langue, à toutes les disciplines touchées dans la salle de classe (sociologie, psychologie, anthropologie, etc.), pour soutenir une orientation sociale et culturelle. En suivant l'approche interculturelle, l'enseignant appuie l'élève pour : construire sa connaissance de soi et de l'autre, mettre frein à la xénophobie, se préparer comme citoyen canadien en situation de dualité linguistique et accéder à la valeur cognitive par la compréhension et l'évaluation.

Pour développer la compétence interculturelle de l'élève, l'enseignant doit gérer une approche interculturelle qui souligne le dialogue (Conseil de l'Europe, 2008, p. 34).

Ces types d'échanges ouverts et respectueux soutiennent le décentrage, ayant comme but principal la création de liens entre les cultures, les communautés et les gens (Commission canadienne pour l'UNESCO, 2020, p. 13). Le dialogue interculturel offre des occasions aux élèves de voir des différences et de choisir ce qu'ils veulent retenir des apprentissages culturels, tout en reconnaissant que ce choix libre est le même pour tous les autres, parce que nous sommes égaux. Les élèves vont s'approprier des cultures francophones de différentes manières. Le dialogue interculturel, dans la classe et dans l'école ainsi qu'en excursion, stimule le développement de la pensée créative et critique de l'élève.

Intégrons l'approche et la compétence interculturelles selon des perspectives francophones

En immersion française, le personnel et les invités d'expression française, le contenu de la matière scolaire, le contenu choisi et les ressources de toutes les matières scolaires sont des tremplins pour le dialogue interculturel. Pour développer la compétence interculturelle de l'élève, il faut intégrer diverses perspectives francophones dans l'approche de l'enseignement et l'apprentissage.

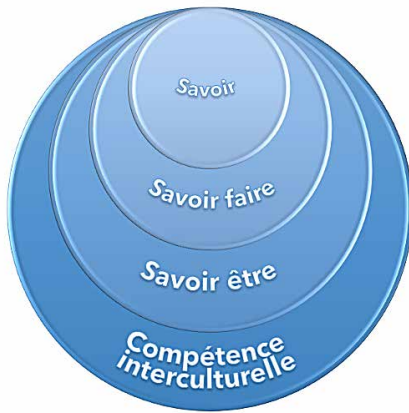
Le contenu de chaque matière peut inclure des perspectives francophones obligatoires de base pour la population générale (Alberta Education, 2020, p. 25; Gani, 2022, p. 138-139; Shone, 2022c, p. 15-16), y compris celle d'IF, et peut porter « sur le rôle, l'importance et les effets des contributions faites à la matière par les Francophones » (Alberta Education, 2016, p. 20) parmi d'autres savoirs. Si vous enseignez dans une région canadienne qui ne souligne pas explicitement les perspectives francophones dans les programmes d'études, vous pouvez les incorporer en choisissant le contenu et les ressources à exploiter (Alberta Education, 2022, p. 8).

Toutefois, un autre défi consistant et reconnu aux quatre coins du Canada par les enseignants des programmes d'IF a surtout trait au manque de ressources culturelles appropriées et authentiques pour la clientèle de tels programmes, ce qui limite l'ampleur de la représentation des cultures francophones (Cavanagh, Cammarata et Blain, 2016, p. 3; Lapkin, MacFarlane et Vandergrift, 2006, p. 14).

Sans des ressources qui répondent aux besoins culturels, il revient à l'enseignant de déterminer son intégration. La première ressource à exploiter est vos ressources humaines. Chaque individu d'expression française (le personnel, l'invité, l'animateur d'une excursion) est une source primaire qui apporte des bagages linguistiques et culturels et qui pourrait faciliter des discussions sur les perspectives francophones vécues par cet individu en lien avec une matière scolaire. Vous-même êtes une source primaire de la perspective, en tant que francophone ou apprenant de langue française, les deux faisant partie de la francophonie. Vous pouvez préparer vos élèves pour le dialogue culturel en trois phases : préparatoire, sur le terrain et de suivi (Conseil de l'Europe et Commission européenne, 2002, p. 22). Lors de la phase préparatoire, les apprenants partagent leurs savoirs : leurs idées, leurs préoccupations et leurs attentes de l'expérience à venir. L'enseignant saisit et note leurs pensées. Pendant la phase sur le terrain (ou l'expérimentation), les apprenants sont immergés dans l'exploration par les cinq sens et augmentent leur savoir-faire. L'enseignant réserve du temps à la réflexion, pour répondre aux questions et pour aborder les fausses interprétations. Cela prépare une phase de suivi, dans laquelle les apprenants partagent et comparent leurs expériences vécues de manière factuelle et subjective. L'enseignant encourage et prend note de leur analyse interculturelle, revenant sur la transformation de leur pensée originale et de leur nouveau savoir-être.

Sans des ressources qui répondent aux besoins culturels, la deuxième ressource à découvrir pour l'enseignant a trait à des référents culturels. Vous pouvez souligner le contenu existant, améliorer le contenu et ajouter du contenu en forme de référents culturels en vue de l'intégration des perspectives francophones (Conseil des ministres de l'Éducation du Canada, 2012, p. 53; Manitoba, ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage de la petite enfance, s. d., p. 3; Québec, ministère de l'Éducation, 2021). Les référents deviennent des sources d'appui secondaires contextualisées pour la matière scolaire convenable.

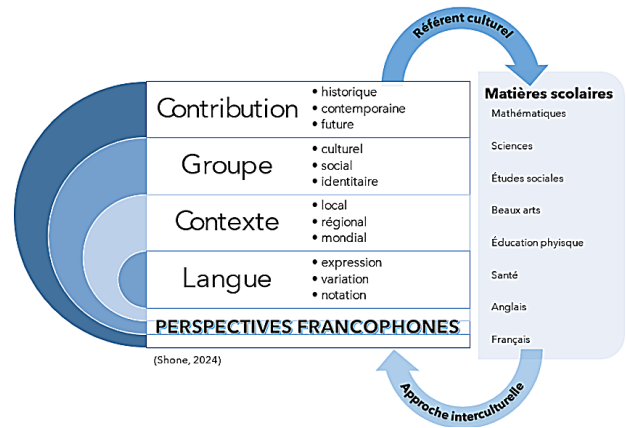
Il ne s'agit pas de parler au nom de l'autre ni d'enseigner à propos de l'autre comme des savoirs (les connaissances); on apprend des voix francophones en tant que savoir-faire (les actions, les liens, les habiletés) et en tire des aperçus en tant que savoir-être (les attitudes, les compréhensions, les pensées, les processus, le transfert) (Alberta Education, 2010; Gélinas-Proulx, Labelle et Jacquin, 2017, p. 137).



Tant de savoirs à exploiter et véhiculer

Je propose quatre pistes d'intégration des perspectives francophones possibles dans toutes les matières scolaires d'IF : les langues, les contextes, les groupes et les contributions. Chaque piste offre des occasions de dialogue interculturel et de développement de la compétence interculturelle. Les perspectives francophones des langues peuvent comprendre diverses formes d'expression, de variations et de notations. Par exemple, des mots et expressions de base française, la typologie des textes, la toponymie (noms de lieux), les variations linguistiques et divers registres (dialectes, régionalismes, français comme langue lexificatrice, p. ex. faisant partie de la base de certaines langues tels le créole louisianais ou le michif français), des notations de divers champs (le langage du solfège en musique) ou le système international d'unités de mesure (un langage en mathématiques et en sciences). Les perspectives francophones de groupes culturels, sociaux et identitaires pourraient comprendre des événements et spectacles, des histoires et récits, des médias, des coutumes, des célébrations, des traditions, des éléments techniques créés et utilisés (collage, pointillisme), des œuvres d'auteurs et d'artistes ou des dimensions des identités.

Les perspectives francophones des contextes locaux, régionaux et mondiaux incluent : des profils et statistiques de communautés, des organisations et institutions et des lieux et des espaces. Les perspectives francophones des contributions historiques, contemporaines et futures peuvent comprendre des spécialistes et leurs découvertes, des personnages marquants et leurs idées, des styles et modes de vie ou des actions entreprises par des individus et des groupes pour effectuer un changement. Un référent culturel peut être lié à plus d'une piste d'intégration et plus d'une matière scolaire.



Conclusion

En appliquant les trois principes de base au trio de savoirs, l'usage de l'approche interculturelle par l'enseignant, le développement de la compétence interculturelle de l'élève et l'intégration des perspectives francophones dans l'enseignement et l'apprentissage, l'élève en immersion française peut participer à des expériences et dialogues qui soulignent la compétence interculturelle. En illuminant et en célébrant la langue française et les cultures francophones ainsi que celle de la communauté d'immersion, nous encourageons la participation à la Francophonie large, la participation à la citoyenneté mondiale et le sentiment d'appartenance.

Références

- Alberta Education. (2022, avril). *Provincial Resource Review Guide*. Gouvernement de l'Alberta. <https://curriculum.learnalberta.ca/cdn/ciihub/docs/Provincial%20Resource%20Review%20Guide.pdf>
- Alberta Education. (2020, décembre). *Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année*. Gouvernement de l'Alberta. <https://open.alberta.ca/dataset/8be2e8b1-99a2-4748-a052-2c36a939ab1c/resource/1852b81e-877f-4622-b3e0-6aa3e102b4bd/download/edc-guiding-framework-curriculum-development-french-2020.pdf>
- Alberta Education. (2016). *Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12^e année (Programmes d'études)*. Gouvernement de l'Alberta. <https://open.alberta.ca/dataset/7c35105c-cd06-400f-9e1b-a6dfd990ced8/resource/3ff0811f-dc6e-4dfc-a0a1-668cee67d891/download/cadredirecteur-2016.pdf>
- Alberta Education. (2010). Intercultural competence: key knowledge, skills and attitudes. Annexe C pour les administrateurs et enseignants de l'éducation internationale. <https://education.alberta.ca/media/1626284/intercultural-competence-key-knowledge-skills-and-attitudes.pdf>
- Association canadienne des professeurs de langues secondes / Canadian Association of Second Language Teachers (ACPLS-CASLT). (2017). *Ontario's New Teacher's Handbook: Surviving and Thriving in the French as a Second Language Classroom*. Soumis par l'Institute for Innovation in Second Language Education (IISLE), Edmonton Public Schools. <https://www.omlta.org/wp-content/uploads/2017/09/New-FSL-Teacher-Handbook.pdf>
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: a current perspective. Dans Bennett, M. J. (dir.), *Basic concepts of intercultural communication: selected readings* (p. 1-20). Yarmouth, ME: Intercultural Press. https://www.researchgate.net/publication/246501677_Intercultural_Communication_A_Current_Perspective
- Camerise. (2023). *Expériences culturelles : ressources pour explorer la diversité culturelle de la francophonie*. <https://sites.google.com/ddsb.ca/camerise-experience-culturelle/accueil>
- Cavanagh, M., Cammarata, L., et Blain, S. (2016). Enseigner en milieu francophone minoritaire canadien : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 39(4), 1-32.
- CCM Benchmark, filiale du Groupe Figaro (2023). Appropriation. *Dictionnaire l'internaute*. <https://www.linternaute.fr/dictionnaire/fr/definition/appropriation/>
- Commission canadienne pour l'UNESCO. (2020, mars). *Trousse pour les enseignants : Réseau des écoles de l'UNESCO au Canada*. Ottawa. https://publications.gc.ca/collections/collection_2021/canadacouncil/K34-10-2020-fra.pdf
- Conseil de l'Europe. (2016, août). *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Division des politiques éducatives, Politiques linguistiques, Service de l'Éducation, Direction de la citoyenneté démocratique et de la participation, Direction générale de la démocratie. <https://rm.coe.int/16806ae64a>
- Conseil de l'Europe. Ministres des Affaires étrangères. (2008, juin). *Livre blanc sur le dialogue interculturel : « Vivre ensemble dans l'égalité »*. Lancé lors de leur 118^e session ministérielle, le 7 mai 2008, à Strasbourg. https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_fr.pdf
- Conseil de l'Europe et Commission européenne. (2018, mars). *L'apprentissage interculturel*. T-KIT 4, 2^e édition. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261236/TKIT+-4_FRA.pdf/6489f091-a313-60e6-83c4-21999809f1d9?t=1689946325151
- Conseil de l'Europe et Commission européenne. (2002). *Développer la dimension interculturelle dans l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Division des politiques linguistiques, Direction de l'éducation scolaire, extra-scolaire et de l'enseignement supérieur, DG IV, Strasbourg. <https://rm.coe.int/16802fc3aa>
- Conseil de l'Europe et Commission européenne. (2001, février). *L'apprentissage interculturel*. T-KIT n° 4, 1^{re} éd. Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe. https://pjp-eu.coe.int/documents/42128013/47261239/tkit4_fr.pdf/3f7b8858-8dfe-4e61-a8dd-8d89e9be9561
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2020). *Protocole d'entente relatif à l'enseignement dans la langue de la minorité et à l'enseignement de la langue seconde 2019-2020 à 2022-2023 entre le gouvernement du Canada et les provinces et les territoires*. Sa Majesté la Reine du chef du Canada. https://cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/413/Protocol_2019-2023-FR.pdf
- Conseil des ministres de l'Éducation du Canada. (2012). *Document de fondements pour une approche culturelle de l'enseignement : Cadre pancanadien pour l'appropriation de la culture dans les écoles de langue française*. Projet pancanadien de français langue première, Patrimoine canadien et Conseil des ministres de l'Éducation. <https://approcheculturelle.ca/assets/pdf/5456-CMEC-DocumentsWeb.pdf>
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: issues in assessment and pedagogy*. Clevedon, Royaume-Uni : Multilingual Matters.
- Gani, R. (2022). *Whose Francophone Perspectives? The History, Meanings, Implementation and Legitimacy of an Alberta Social Studies Curriculum Mandate* [Thèse de doctorat, Université d'Ottawa]. <https://ruor.uottawa.ca/server/api/core/bitstreams/a4a2335a-b13c-46e6-b038-87e2d272bb74/content>
- Gani, R., et Scott, D. (2017, automne). Social studies teachers' resistance to teaching Francophone perspectives in Alberta. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 15(1), 34-48. https://www.researchgate.net/publication/321916218_INTERNATIONAL_JOURNAL_OF_HISTORICAL_LEARNING_TEACHING_AND_RESEARCH
- Gélinas-Proulx, A., Labelle, J., et Jacquin, P. (2017). Compétence interculturelle : adaptation d'un Modèle initial pour les directions d'établissement scolaire de langue française du Québec et du Nouveau-Brunswick. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(2), 119-152. <https://doi.org/10.7202/1043028ar>

Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. New York : Anchor Press/Doubleday.

José Pedro, F. (2018, le 21 mars). *Les représentations de l'approche et du développement de la compétence interculturelles (sic) chez les enseignants de français langue étrangère au Mozambique*. Centre de recherche sur les médiations, Université de Lorraine. <https://ajccrem.hypotheses.org/436>

Lapkin, S., MacFarlane, A., et Vandergrift, L. (2006). *Teaching French in Canada: FSL teachers' perspectives* [Rapport de recherche]. Ottawa : ACPI, Association canadienne des professeurs de langues secondes et Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.

Lemaire, E. (2012). Approches inter, trans, pluri, multiculturelles en didactique des langues et des cultures. *International Journal of Canadian Studies / Revue internationale d'études canadiennes*, 45-46, 205-218. <https://www.erudit.org/fr/revues/ijcs/2012-n45-46-ijcs0128/1009903ar.pdf>

Manitoba. Ministère de l'Éducation et de l'Apprentissage de la petite enfance. (s. d.). *Intégrer la culture en salle de classe et dans la vie scolaire*. Éducation et formation, Programme d'immersion française. <https://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/ped/fl2/culture/docs/brochure.pdf>

Modern Languages Council / Conseil des langues modernes. (2014). *Intercultural Awareness*. http://www.omlta.org/wp-content/uploads/MLC/Intercultural_Awareness_FINAL.pdf

Québec. Ministère de l'Éducation. (2024). Activités interculturelles scolaires. <https://www.education.gouv.qc.ca/professionnels/aide-et-soutien/immigration-et-education-interculturelle/activites-interculturelles-scolaires>

Québec. Ministère de l'Éducation. (2021). L'approche culturelle en mathématique au primaire. <http://www.education.gouv.qc.ca/references/tx-solrtyperecherchepublicationtx-solrpublicationnouveau/te/resultats-de-la-recherche/detail/article/lapproche-culturelle-en-mathematique-au-primaire/>

Ruest, C., et Wernicke, M. (2021, été). Une perspective interculturelle pour une identité professionnelle positive des enseignantes d'immersion. *Le Journal de l'immersion* : « Identité bilingue, partie 1 », 43(2), 13-15.

Shone, G. (2023, le 10 février). *Les perspectives francophones : l'intégration dans le programme d'immersion française et l'éducation francophone en milieu minoritaire*. Conférencière invitée pour le cours EDU M 344 Littérature 4^e-6^e année, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta. <https://drive.google.com/file/d/1-VPSTli0URYbDIJPKz4RauWGW8iqJO3S/view>

Shone, G. (2022a, mars). *Les pédagogies de l'immersion française : tendances canadiennes* [Présentation]. Greater Edmonton Teachers' Convention, Alberta Teachers' Association. <https://drive.google.com/file/d/1QM7stcfKGtFpUoEB24F7k4GHCl9cGe5/view>

Shone, G. (2022b, le 23 septembre). *Les approches pédagogiques en immersion française et francophone en milieu minoritaire* [Présentation]. Beginning Teachers' Conference, Conseil français, Alberta Teachers' Association. <https://drive.google.com/file/d/1uN7-2o9cWVSVIt-l-C298GSxTUjiHNwB/view>

Shone, G. (2022c, déc.). *L'inclusion des ayants droit francophones en immersion française dans le contexte scolaire albertain* [Projet de synthèse de maîtrise, Campus Saint-Jean, Université de l'Alberta]. <https://doi.org/10.7939/r3-ny86-zy55>

Shone, G., et Decorby, J.-P. (2023, le 24 mars). *L'approche interculturelle au programme d'immersion française : apprécier, s'approprier!* [Présentation]. Conférence Langues sans frontières, Toronto. Association canadienne des professeurs de langues secondes / Edmonton Public Schools. <https://drive.google.com/file/d/1zFPXqlqMCAaavblMpW2F7NjXIQotlF9A/view>

La francophonie à l'honneur à l'école Sherwood!

Marie-Lyne Bédard | Enseignante à l'école Sherwood, Charlottetown, Î.-P.-É. | mlbedard@cloud.edu.pe.ca



Quelle place la culture francophone occupe-t-elle en immersion française? Vous conviendrez qu'elle devrait être présente et qu'on devrait la valoriser et célébrer tout au long de l'année. Alors pourquoi mettre le paquet en mars lors de la Semaine de la Francophonie? Il ne faut pas oublier que nos écoles,

souvent à double voie, ont des élèves qui méritent leur immersion dans la culture francophone. Les élèves qui ne font pas partie du programme d'immersion vivent aussi au Canada, un pays bilingue. Ils auront probablement la chance dans leur vie de visiter une communauté francophone, ils habitent peut-être près d'une telle communauté et ils côtoient quotidiennement des élèves du programme d'immersion, de sorte qu'ils choisiront peut-être de poursuivre leurs études dans le programme d'immersion tardive en français. Nous nous devons de les mettre en contact avec la culture francophone.

C'est donc dans cette optique que nous avons décidé, à l'école Sherwood, de célébrer non pas une Semaine de la Francophonie, mais tout un mois.

Notre thème cette année était « La francophonie canadienne ». Nous trouvions important de mettre l'accent sur le fait que la Francophonie est bien vivante au Canada, où nous avons d'excellents artistes et des communautés francophones aux quatre coins du pays. Dès le 4 mars, un calendrier bien rempli d'activités a été présenté aux élèves.

Mars 2024 Le français au Canada				
1 Enseignant.e mystère #1	2 Chansons	3 Qui fait l'accent?	4 Chansons	5 rencontre parents-maitre
6 Enseignant.e mystère #2	7 Chansons	8 Qui fait l'accent?	9 Chansons	10 Enseignant.e mystère #3
11 Enseignant.e mystère #4	12 Chansons	13 Qui fait l'accent?	14 Chansons	15 Enseignant.e mystère #5
16 Enseignant.e mystère #6	17 Chansons	18 Qui fait l'accent?	19 Chansons	20 Enseignant.e mystère #7
21 Chansons	22 Jour de la Francophonie	23	24	25
26	27	28	29	30
31	1	2	3	4

Notre école, qui se situe à Charlottetown, a près de la moitié de ses 535 élèves dans le programme d'immersion, et près du quart suit les cours de français de base. En préparant les activités du mois, nous les voulions accessibles à tous les élèves, ce qui demandait un minimum de préparation de la part des enseignants. Trois activités phares se sont répétées pendant trois semaines; seul le contenu changeait. Nous avons créé un diaporama préparé d'avance. Les enseignants n'avaient qu'à suivre le lien vers le diaporama et à utiliser les diapositives de la journée selon leur horaire. Nous présentons les activités dans les prochains paragraphes.

Enseignant mystère

Nous avons choisi des membres du personnel qui œuvrent surtout du côté anglais, mais qui parlent français. Les élèves avaient trois indices très faciles et ils pouvaient vérifier leur réponse en appuyant sur l'icône. Le lien les dirigeait vers une vidéo YouTube où l'enseignant mystère disait quelques phrases comme : « Oui, je suis l'enseignant mystère aujourd'hui. J'enseigne le français de base ici et je parle français à la maison avec mes enfants. » Nous avons aussi mis des sous-titres en anglais pour nos élèves et enseignants anglophones. Les élèves participaient au concours en écrivant le ou les noms des enseignants mystères sur un billet de participation qu'ils devaient laisser à mon bureau.



Musique

Chaque jour où la musique était à l'honneur, deux vidéoclips d'une région du Canada étaient présentés. Nous avons mis l'accent sur l'Est du Canada. J'ai choisi la plupart des chansons en fonction de mes artistes préférés, mais j'ai dû faire un peu de recherches pour l'ouest du pays. Voici notre sélection 2024. Vous pouvez aussi la retrouver sur l'application Spotify :

<https://open.spotify.com/playlist/5YW6oMfuMUPhAQ643ycfAs?si=Uu9m3CFPQkKH3N885UNRuQ>

Canada atlantique

Raphaël Butler : *Camping Colibri*
Salebarbes : *Stirer la roux*

Île-du-Prince-Édouard

Vishtèn : *Bi Bi Box*
Sirène et Matelot : *Allo printemps*

Nouveau-Brunswick

Émilie Landry : *Bouillir d'la misère*
Les Hay Babies : *Fil de téléphone*

Ontario

Yao : *Effet placebo – Radio edit*
Mélicha Ouimet : *Sans tomber*

Ouest et Nord canadien

Étienne Fletcher : *L'intrus*
Sophie Villeneuve : *Le Baluchon*

Québec

Cœur de pirate : *Ensemble*
Les Cowboys Fringants : *Tant qu'on aura de l'amour*

La classe votait pour son clip préféré en utilisant un formulaire Google et les élèves pouvaient participer individuellement au tirage en répondant à une question du clip. La question était simple et visuelle, basée sur le clip. Par exemple, pour le groupe Salebarbes, on demandait le nombre de musiciens qui en faisaient partie. La connaissance du français n'était donc pas essentielle.



La mascotte de l'école

Forrest, notre mascotte, a fait le tour du monde en janvier et février. Nous avons donc pensé à lui faire visiter des endroits de la francophonie de notre région. Elle est donc allée à la bibliothèque publique francophone, à la station de Radio-Canada, et elle a lu le journal francophone *La Voix acadienne*.

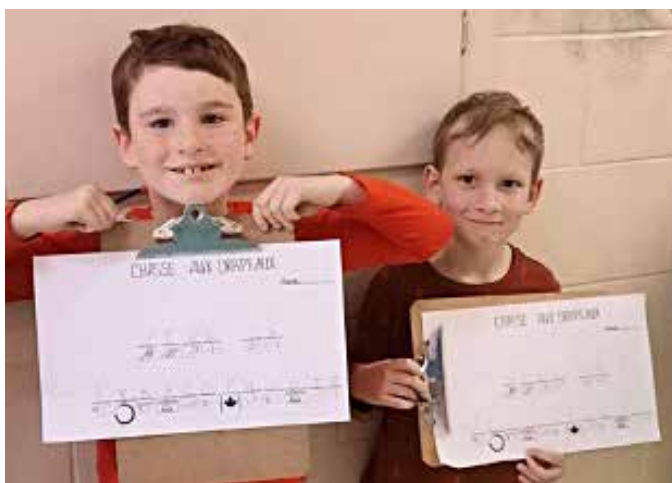
Afin de participer au tirage, les élèves devaient deviner où était Forrest ou ce qu'il faisait. Le lendemain pendant les annonces, on dévoilait la réponse assortie de quelques détails sur l'endroit. Par exemple :

« Où était Forrest pour le Mois de la Francophonie? Il était à la bibliothèque Dr-J.-Edmond-Arsenault au Carrefour de l'Isle-Saint-Jean. Il y a trois bibliothèques publiques francophones à l'Île et la majorité des livres est en français. Y êtes-vous déjà allés? *Yesterday, Forrest was at the French Library which is at the Carrefour de l'Isle-Saint-Jean. It is a public library and everyone can have access to this library with their library card.* »



À la fin de chaque journée, ce qu'il me restait à faire en tant que leader du projet était de piger les noms pour les tirages et de préparer les messages du matin. Canadian Parents for French de l'Île-du-Prince-Édouard nous a gracieusement remis plusieurs prix pour les tirages.

Une chasse aux drapeaux a aussi été organisée tout au long du mois : les élèves devaient trouver les drapeaux de la francophonie canadienne afin de dévoiler une phrase mystère! Les plus jeunes l'ont fait en groupe classe alors que les plus vieux l'ont fait seuls ou en dyade. Même si les groupes ne trouvaient pas tous les drapeaux et donc toutes les lettres, ils pouvaient faire appel à leur connaissance des sons et faire des inférences pour compléter la phrase. Cette activité accessible à tout le monde incluait des notions académiques!



Les élèves de la maternelle à la 2^e année des deux programmes (anglais et immersion) ont eu l'occasion de voir Michael Pendergast, un musicien local, gracieuseté de Canadian Parents for French-IPÉ. Ceux de la 3^e à la 6^e année ont vu Louise et Jonathan Arsenault (Jonny Ray), un duo mère-fils de l'ouest de l'Île-du-Prince-Édouard. Les élèves ont pu chanter et danser en français.



Les organisatrices avec le duo formé de la violoneuse Louise Arsenault et de son fils Jonathan



Lors de la Journée internationale de la Francophonie, le 20 mars, nous avons servi un déjeuner aux crêpes au personnel de l'école. Ce fut une belle façon de remercier le personnel de sa participation aux activités et un rassemblement stimulant avant de commencer la journée.



Nous avons aussi demandé aux élèves de porter les couleurs du drapeau de la Francophonie lors de cette journée. Nous avons donc essayé de recréer une photo représentant le drapeau!



Les activités ont créé une ambiance spéciale dans l'école. Les élèves et le personnel avaient des conversations au sujet des chansons, que nous entendions dans les corridors à différents moments de la journée

puisque chacun pouvait faire l'activité au moment qui lui convenait le mieux. Certains élèves sont même allés à la maison pour écouter les chansons et les artistes. J'avais la chance de discuter avec eux lorsqu'ils venaient porter leur billet de participation et ils me questionnaient dans le corridor au sujet de l'enseignant mystère.

Les élèves et les enseignants, autant du programme d'immersion que du programme anglais, ont bien apprécié tous les aspects culturels qui ont été présentés et ils ont bien aimé la sélection musicale d'artistes canadiens. Les annonces du matin ont aussi été faites en français pendant tout le mois. Un courriel était envoyé aux enseignants au début de chaque journée avec les annonces en anglais. Elles étaient donc accessibles à tous.

Suite à la page 32



L'IMMERSION: un horizon sans frontières

CONGRÈS ACPI • REGINA (SK)



acpi.ca



Association canadienne des
professionnels de l'immersion

Suite de la page 29

Est-ce à refaire l'année prochaine? Certainement! Maintenant que notre diaporama est prêt pour chaque journée, il ne nous reste plus qu'à changer le contenu tout en gardant le format. Nous aurons donc à choisir de nouvelles chansons, de nouveaux enseignants mystères et des lieux que Forrest pourra visiter! Par contre, je ne crois pas qu'il faille attendre à l'année prochaine pour faire les annonces en français. Nous pourrions probablement cibler une journée par semaine. Un autre de nos buts est évidemment de valoriser et d'« afficher » la culture francophone et la langue française tout au long de l'année. Nous nous devons d'être des gardiens, donc d'avoir un œil sur tous les projets de l'école et de nous assurer que le français n'est pas oublié.

Vive la Francophonie à la semaine, au mois et à l'année!

Commentaires d'élèves de 5^e année

Josh – J'ai beaucoup aimé l'activité des enseignants mystères parce que c'était la plus amusante et j'aime les mystères.

Russell – J'ai aimé trouver les différentes places de Forrest parce que c'est amusant et [maintenant] je peux aller visiter de nouvelles places.

Lydia – J'aime [plus] les chansons parce [qu'il y en a] que je n'[avais] jamais entendues avant.

Cameron – J'aime l'activité des enseignants mystères parce que c'est amusant [de] deviner les enseignants mystères.

Commentaires d'un enseignant de 4^e année du programme anglais :

« Our class really appreciated how the month was organized, really easy to follow. It integrated many aspects of the culture... music, food, language, the 'franco' flags, etc. Students really looked forward to participating in the activity every day and I liked that the 'challenge' level was appropriate for them. »

Développons la compétence interculturelle des élèves par des expériences authentiques et engageantes

Shauna Néro | Coordonnatrice du Réseau des administrateur-ices des écoles d'immersion française de la Colombie-Britannique, Bureau des affaires francophones et francophiles de l'Université Simon Fraser; coordonnatrice des programmes de français, Mission School District | shauna.nero@mpsd.ca



Nous enseignons le français et développons les programmes d'immersion en Colombie-Britannique dans un contexte minoritaire d'enseignement de la langue française, mais la vie culturelle est au bout de nos doigts grâce aux associations et aux individus qui partagent

leurs talents et leur culture avec les apprenant-e-s de langue française.

En tant que diplômée du programme d'immersion en Colombie-Britannique, je trouvais qu'une lacune dans mon apprentissage avait été un manque de compréhension de la culture hors du Québec et de la France. Cependant le cours *FREN 330 : Francophone World (Le monde francophone)*, donné à l'Université Simon Fraser, a allumé mon amour pour les cultures francophones. En conséquence, je tenais à ce que mes élèves soient des diplômé-e-s avides de découvrir les cultures de partout dans la francophonie, et surtout capables de développer leurs compétences interculturelles en s'interrogeant sur leur propre identité. Le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (2001) explique que dans une approche interculturelle nos apprenant-e-s de langue additionnelle doivent « favoriser le développement harmonieux de la personnalité de l'apprenant[-e] et de son identité en réponse à l'expérience enrichissante de l'altérité en matière de langue et de culture » (Conseil de l'Europe, p. 9). Afin de pouvoir développer cette compétence, il faut enseigner explicitement des compétences de réflexion critique sur ce que l'on apprend par les expériences culturelles. Narcy-Combes (2009) explique que les apprenant-e-s se doivent de « repérer les comportements des individus, de construire des savoirs sur ces comportements et de produire une action efficace » (p. 96).

Par conséquent, les élèves ont besoin de vivre ces expériences, mais aussi de discerner ce qu'ils apprennent de ces expériences culturelles afin de pouvoir intégrer ces apprentissages dans leur construction identitaire en tant qu'apprenant-e-s de français langue seconde/additionnelle.

À titre de coordonnatrice des programmes de français à Mission, une petite communauté rurale dans la Vallée du Bas-Fraser sur le territoire ancestral, traditionnel et non cédé de la nation Sto:lo, je tiens fortement, ainsi que les enseignant-e-s passionné-e-s de notre conseil scolaire, à offrir des opportunités aux élèves de vivre des expériences culturelles dans le but de développer leurs compétences essentielles et interculturelles. Ces expériences leur permettent de comprendre que la francophonie est bel et bien vivante en Colombie-Britannique. Li et Moore (2020) expliquent que participer à des activités culturelles offre l'occasion de construire son identité (politique) car on peut « exprimer, créer et recréer des idées, des sentiments et divers aspects de la vie culturelle » (p. 379). Par conséquent, les élèves ont la chance de travailler leurs compétences essentielles et transversales par des expériences culturelles et la transformation de leurs idées, qui est une composante importante de la compétence interculturelle. De plus, Kuttner (2015) souligne que s'engager dans la consommation culturelle aide les participant-e-s à « renforcer et remettre en question les systèmes sociaux existants » (p. 70).

Par conséquent, offrir des opportunités authentiques et culturelles aux élèves d'immersion les aide à soutenir le développement de leurs compétences langagières, comme de leurs compétences sociales et personnelles qui servent à construire leur identité en remettant en question leur place au sein de ces systèmes sociaux.

Grâce aux fonds de Patrimoine Canada favorisant la rétention des enseignant-e-s et des élèves en immersion française, Mission Public Schools a réussi à obtenir cette année une subvention spéciale afin d'offrir une large gamme d'expériences culturelles aux élèves. Celles-ci leur permettent de comprendre que « les cultures, comme les sociétés, ne sont pas homogènes » (Abdallah-Pretceille, 2018, p. 22) et elles donnent accès à ces cultures différentes et variées de la francophonie britanno-colombienne. J'aimerais faire part des expériences culturelles que les élèves d'immersion ont eu la chance de vivre, afin de vous inciter à chercher ce genre d'opportunités pour vos élèves.

1. [La Seizième](#), une compagnie francophone de théâtre de Vancouver, a confié à ses animateurs et animatrices le mandat d'animer des ateliers interactifs destinés aux élèves d'immersion de la maternelle à la 12^e année. Dans le cadre d'ateliers d'improvisation, les élèves ont pu pratiquer leurs compétences de production et de compréhension orales d'une manière authentique et amusante. J'ai eu la chance de participer à un atelier avec les élèves de 10^e année et j'ai remarqué qu'entre les sourires et les rires, les élèves ont démontré leurs compétences langagières, mais aussi de création au moment de créer des tableaux vivants, tout en prenant des risques en toute sécurité. Cette troupe de théâtre offre non seulement des ateliers en personne dans le district régional du Grand Vancouver, mais depuis 2020, nous avons aussi pu les accueillir en ligne, ce qui permet aux autres conseils du niveau provincial et national d'offrir cette chance à leurs élèves. De plus, chaque année ce groupe de théâtre voyage autour de la Colombie-Britannique pour présenter dans toutes les régions des pièces créées pour le public scolaire.
2. [La Grande Coulée – The Maple Man](#) voyage autour de la province et parcourt l'Ouest canadien pour offrir une présentation qui touche les cinq sens. Les élèves ont eu la chance de déguster la tire d'érable, d'écouter de la musique s'accordant au violon et de jouer des cuillères de bois. Lors de cette activité culturelle, René Turmel alias le *Maple man* anime une présentation visuelle qui explique la transformation de l'eau d'érable et il la complète par une danse traditionnelle franco-canadienne accompagnée d'un calleur qui aide les gens à s'orienter dans l'espace. Cette présentation permet aux élèves de participer à la culture québécoise, malgré son absence dans le contexte minoritaire de la Colombie-Britannique. De plus, les apprenant-e-s ont la chance de développer leurs compétences de production orale et de
- compréhension tout en prenant des risques en participant aux activités culturelles variées.
3. La chanteuse franco-colombienne [Missy D](#) nous rend visite en juin pour conclure l'année scolaire par un concert destiné à la clientèle des niveaux intermédiaires. Les chansons *Case Départ* et *Matin Midi Soir* de cette artiste ont fait partie des deux dernières Manies Musicales et ont donc été enseignées en salle de classe. Missy D a l'intention d'allumer la scène et de faire une session de questions et réponses avec les élèves pour leur donner la chance d'interagir de façon authentique et de s'engager dans la francophonie de notre province. En invitant Missy D, les élèves comprendront que la culture francophone est vivante dans leur province. De plus, dans le but de célébrer la Journée nationale de l'immersion, nous accueillerons Joshua Cameron de Jess Dance pendant toute la semaine. L'acteur fera des ateliers avec les élèves de la maternelle à la 9^e année pour leur apprendre la danse de rue, dont le hip-hop et le breakdance. Toutes ces expériences musicales offrent l'occasion aux élèves de vivre la francophonie musicale non seulement en salle de classe, mais aussi hors des quatre murs.
4. Comme notre école intermédiaire se termine en 9^e année, nous aimerions inciter les élèves à continuer d'apprendre dans le programme d'immersion en leur offrant la chance de participer au Forum local à l'Université Simon Fraser du [français pour l'avenir](#). Cette organisation tient des Forums locaux dans plusieurs villes canadiennes et permet aux élèves de participer à de nombreux ateliers sur une variété de sujets tels que la musique, la danse, les jeux et les sciences. Ce Forum local permet aux élèves de développer leur identité bi-plurilingue car iels ont l'occasion de comprendre l'importance du français hors des murs de l'école et de piger ce que cette langue leur offre au-delà de la remise de leur diplôme en 12^e année. Ça leur permet également de réfléchir sur le développement de la compétence interculturelle et sur l'influence que pourrait exercer une telle compétence sur le développement de leur identité bi-plurilingue.
5. Chaque année, nous avons un festival du film francophone et nous louons le théâtre Clarke local pour diffuser des films pour les petit-es jusqu'aux élèves les plus âgé-es. La bibliothécaire des programmes de français à Mission, Anaïs Saint-Laurent, et moi-même consacrons du temps à choisir divers films appropriés aux différents niveaux. Cette

expérience permet aux élèves de toutes les écoles d'immersion de se rejoindre et de tisser des liens. Grâce au récit visuel et aux sous-titres en français, les élèves peuvent interagir avec la culture et développer leurs compétences de littératie.

Non seulement nos élèves doivent profiter de la francophonie en Colombie-Britannique, mais aussi notre communauté enseignante. Les associations, comme le Bureau des affaires francophones et francophiles (BAFF) de l'Université Simon Fraser, offrent des événements culturels pendant leur célébration du Printemps de la francophonie à chaque mois de mars. Cette année, un groupe d'enseignant-e-s de notre conseil scolaire a eu la chance de participer à une rencontre intime avec Kim Thúy avant de visionner le film *Ru*. Une retombée de cette expérience est la création d'un club de lecture pour discuter du livre du même titre, qui permet aux francophones et francophiles de discuter de nos apprentissages issus de ce roman poétique de Thúy. Ces expériences nous rassemblent et développent notre communauté d'enseignant-e-s d'immersion au moyen de notre passion pour les cultures francophones. De plus, chaque année, le cinéma local de Mission est l'hôte du festival de films Reel on the River qui intègre toujours un film francophone, et Visions Ouest Productions travaille avec les conseils scolaires et les communautés du Grand Vancouver pour offrir des films francophones. Ceci nous permet d'offrir des occasions au personnel enseignant et aux familles du programme d'immersion.

La variété de ces riches expériences encourage les élèves à mettre en pratique leurs compétences de compréhension et de production de la langue dans des situations authentiques, et assure une influence sur la construction de leur identité bi-plurilingue. En réfléchissant sur leur participation à ces activités, les apprenant-e-s ont l'occasion de développer leurs compétences essentielles telles que la compétence personnelle et sociale lorsque chaque élève peut « s'épanouir en tant qu'individu, pour se connaître et prendre soin de lui-même et des autres, et pour trouver sa raison d'être et s'accomplir dans le monde » (Colombie-Britannique, s. d.). Et, dans ce cas, en tant que membre de la francophonie. Ces activités culturelles visent le savoir du cadre de référence pour les approches plurielles (CARAP, A61.2) relatif aux cultures auxquelles les élèves participent en tant que membres de la communauté d'apprentissage en immersion (Candelier et coll., 2012). En somme, cette offre aux élèves a été conçue pour développer une variété de compétences tout en créant une communauté d'apprentissage en immersion qui est inclusive et tolérante.

En conclusion, je relaie le défi aux enseignant-e-s, administrateurs-rices et coordonnateurs-rices de partout au pays! Comment pouvez-vous offrir des chances à vos élèves de s'engager dans la francophonie, même si elle n'est pas présente physiquement dans votre milieu d'enseignement?

Références

- Abdallah-Pretceille, M. (2018/2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Candelier, M., et coll. (2012). *Le CARAP: Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures : Compétences et ressources*. Avec le concours de M. Molinié. Graz et Strasbourg : Centre européen pour les langues vivantes / Éditions du Conseil de l'Europe (mai 2012). <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/CARAP-FR.pdf>
- Colombie-Britannique. (s. d.). Compétence personnelle et sociale (définition). Programmes d'études de la C.-B. <https://curriculum.gov.bc.ca/fr/fr/competencies/personal-and-social>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg et Paris : Conseil de l'Europe / Les Éditions Didier. Unité des Politiques linguistiques. <https://rm.coe.int/16802fc3a8>
- Kuttner, P. (2015). Educating for cultural citizenship: reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), 69-92.
- Li, J., et Moore, D. (2020). (Inter)cultural production as public pedagogy: weaving art, interculturality and civic learning in a community festival context. *Language and Intercultural Communication*, 20(4), 375-387.
- Narcy-Combes, M.-F. (2009). Développer la compétence interculturelle : un défi identitaire. *Les Cahiers de l'APLIUT*, 28(1), 93-104.

En tant que passeurs culturels, comment intégrer la culture auprès des apprenants en immersion?



Pour cette édition printanière 2024 du *Journal de l'immersion* portant sur la culture en immersion française, les membres du conseil d'administration de l'ACPI partagent leur expérience en tant que passeurs culturels. Ils exposent l'importance vitale de la culture dans le processus d'enseignement du français et proposent des conseils pratiques et des astuces pour une intégration efficace de cette dimension culturelle au sein des salles de classe.

Marie-Lyne Bédard

Je crois que la culture est super importante dans une classe d'immersion, mais aussi dans une école à double voie. Lorsque j'étais titulaire d'une salle de classe, j'aimais bien présenter de la musique à mes élèves soit pour le plaisir ou comme élément pédagogique. Nous écoutions aussi des émissions de télévision francophones pour que mes élèves voient la culture sous un autre angle. La littérature jeunesse nous permet également de découvrir la culture, soit par la nourriture qui y est présentée ou par les habitudes des personnages. Récemment, nous avons développé un calendrier d'activités pour le Mois de la Francophonie. Tous les détails sont relatés dans l'article des p. 26-29 et 32 de ce *Journal*. J'encourage tous les enseignants à écouter de la musique en français. Il y a tellement de bons artistes! Abonnez-vous à des listes de lecture sur un service de musique en ligne et la découverte ne fait que commencer!

Linda Dickson

L'intégration de la culture en classe peut être une expérience enrichissante pour les apprenants et les enseignants, puisqu'elle permet une compréhension plus profonde du monde qui nous entoure. En tant qu'enseignante, j'incorporais la culture dans ma classe en intégrant des références culturelles dans mes leçons, aussi bien dans les cours de littérature, d'histoire ou d'art que de sciences. J'utilisais une variété de ressources telles que des livres, des films, de la musique, des œuvres d'art, des jeux, des sites Web, des expériences culinaires et des sorties éducatives au Village historique acadien et au Pays de la Sagouine. Mes leçons incluaient des activités telles que des présentations sur divers aspects de la culture française, des projets de recherche sur des traditions spécifiques et la collaboration avec des artistes locaux.

Présentement, comme coordinatrice de langue seconde, je m'assure de soutenir des projets de collaboration pour les enseignants en établissant des partenariats avec des experts locaux, des voyages virtuels au moyen de vidéos ou des échanges avec des apprenants d'autres pays et des organisations culturelles pour enrichir l'expérience d'apprentissage des apprenants et élargir leur compréhension de la culture.

En fin de compte, l'objectif est d'inspirer la curiosité, le respect et la compréhension mutuelle en explorant la diversité culturelle francophone de partout sur la planète.

Alexander Skene

L'intégration de la culture est un aspect important pour assurer l'apprentissage d'une langue. Dans les cours que j'enseigne en immersion française, je vise non seulement à assurer la compréhension des textes que nous traitons, mais aussi à développer les notions de savoir-faire et de savoir-être des apprenants. Savent-ils qu'au sein de la Francophonie, les attentes de formalité (vouvoiement/tutoiement) ne sont pas forcément les mêmes, et que le vocabulaire peut se distinguer d'une région à une autre? Parfois cet apprentissage se fait en écoutant des films ou en lisant des livres (un coup de cœur : *Québec Land. Un couple, un chat, un aller simple Paris-Montréal...* *Petit guide d'une installation réussie au Canada*, des auteurs Pauline Bardin, Édouard Bourré-Guilbert et Aude Massot), comme je peux partager mes expériences en interactions, en voyageant et rencontrant des personnes issues des pays francophones. Selon moi, c'est un moyen de faire vivre la culture en classe, mais dans nos discussions de groupe, je réfléchis souvent à la pédagogie sensible à la culture dans l'objectif de ne pas propager des stéréotypes endommageants.



Shauna Néro

J'adore la musique. Comme beaucoup d'entre vous le savent déjà, je passe des heures à lire les suggestions de chansons proposées par YouTube, les listes des chansons populaires et à suivre les interactions de groupes d'enseignants passionnés actifs sur Facebook, tout en puisant dans Manie Musicale et Musique mercredi. Ces groupes se vouent au partage pédagogique et abordent des moyens d'introduire la musique harmonieusement en salle de classe, pour que les élèves puissent s'engager envers la francophonie en s'aidant des paroles et des aspects visuels des clips musicaux, sans négliger les éléments culturels que les artistes souhaitent partager avec le monde. Je trie les chansons dans des listes sur mes comptes YouTube et Spotify afin de pouvoir partager ce que j'apprends avec d'autres enseignants et apprenants, mais aussi pour mon plaisir personnel.



Dans ma vie, j'ai eu la chance d'assister à des concerts donnés par une variété d'artistes francophones comme Missy D, Raphaël, Stromae, LGS (Le Groupe Swing), Grand Dérangement et même le DJ Bob Sinclar. Quand Stromae est venu à Vancouver en 2014 et 2015, j'ai incité mes élèves de 11^e et 12^e année à vivre cette expérience authentique ensemble. J'ai aussi eu le grand plaisir de revoir d'anciens et anciennes élèves quand ce rappeur belge est revenu en 2022, ce qui m'a montré que la flamme que j'ai allumée chez certains et certaines continuait à brûler et que la francophonie faisait encore partie de leur vie.

Récemment, j'ai découvert une nouvelle façon d'apprendre des expressions idiomatiques québécoises tout en appréciant la musique francophone, en regardant *La Voix*. Je considère que c'est important de continuer à apprendre et de trouver des occasions de développer mes connaissances langagières et culturelles. Je vous encourage à trouver des façons d'ajouter la musique à vos listes de diffusion, car c'est une belle façon de développer la compréhension orale et culturelle tout en se reposant ou en dansant!

Caroline Roux

Dans tous les postes que j'ai occupés au fil de ma carrière en éducation, je me suis toujours perçue comme un passeur culturel. Bien entendu, par notre façon d'être, d'interagir et d'agir, nous passons (transmettons) naturellement notre culture et ce, de façon bien souvent inconsciente. Par contre, prendre le temps de réfléchir aux manières de transmettre ma culture a toujours occupé une place importante dans ma planification. Exposer mes élèves, étudiants, collègues et administrateurs à la francophonie afin de leur transmettre mon amour pour ma langue et ma culture française est au cœur de la mission que je me suis donnée comme enseignante en immersion.

Comme pédagogue, j'ai le privilège de faire des choix dans mes pratiques qui favorisent cette transmission de la culture francophone. La littérature jeunesse et la musique sont mes deux pratiques coups de cœur. J'aime bien faire jouer de la musique francophone lors de l'entrée des élèves le matin ou d'un atelier pédagogique avec des enseignants. C'est une façon facile de faire découvrir des artistes tout en donnant le ton à la journée. La musique suscite toujours des réactions positives et crée des liens entre les gens. En plus, j'aime toujours avoir une table de provocation littéraire; que ce soit dans la classe ou lors d'un atelier pédagogique avec des enseignants ou des collègues. Je fais un choix judicieux des œuvres présentées, selon mon auditoire, afin d'injecter des piqures de lecture. Je choisis des œuvres d'auteurs et d'illustrateurs de la Francophonie canadienne et internationale. Par leur écriture ou leurs illustrations, ces créateurs nous transmettent une partie de leur culture.

Bref, ces deux pratiques sont gagnantes et méritent qu'on s'y attarde. Pour trouver des œuvres littéraires inspirantes de la francophonie canadienne, je vous recommande le site <https://www.communication-jeunesse.qc.ca/>. Communication-Jeunesse est un organisme qui se voue à la promotion de la littérature franco-canadienne pour la jeunesse. C'est un gros coup de cœur pour moi!



Sarah Federation

La musique et la danse canadiennes-françaises sont parmi mes passions hors de la salle de classe. J'adore partager cette passion avec mes élèves. Lors de la routine du matin, d'une expérience de lecture partagée, d'une pause de mouvements ou d'un cours d'éducation physique, la danse et le chant peuvent facilement s'intégrer dans la salle de classe. Un de mes coups de cœur est la ressource *Danse, mon cœur danse*, sélection et adaptation par France Bourque-Moreau : <https://www.bourque-moreau.com/danse-mon-coeur-danse-2.html>.



Wybo Ottenbreit-Born

Lors de mon enfance, l'écoute des chansons traditionnelles néerlandaises au coucher était une pratique familière, nourrie par les disques vinyle de mes parents, spécialement réservés aux périodes festives. Malgré mon déménagement au Canada à l'âge de quatre ans, mon exposition à des comptines et chansons francophones fut inexistante, car je résidais dans une communauté anglophone et néerlandophone à Edmonton.

Lorsque j'ai entamé ma carrière d'enseignant en immersion au primaire, j'ai compris l'importance d'intégrer la culture francophone dans la vie de mes élèves. Ainsi, j'ai entrepris ce processus par l'enseignement de la calligraphie. Cette approche, outre son aspect pratique pour l'apprentissage de l'écriture, servait également de plateforme pour introduire des comptines et chansons simples.

Après avoir enseigné l'ensemble des lettres majuscules et minuscules, j'ai introduit les comptines en utilisant des ouvrages tels que *100 comptines* d'Henriette Major. Je ne projetais pas ces comptines au tableau, préférant une approche d'écran tactile pour permettre aux enfants de suivre les mouvements et de les reproduire immédiatement. Les élèves copiaient ensuite les lettres et les mots des comptines, leur écriture étant vérifiée par la suite. Je dessinais également une image en lien avec la comptine, que les élèves reproduisaient après validation de leur travail. Enfin, les élèves étaient encouragés à lire la comptine ainsi que les autres déjà copiées, favorisant ainsi une pratique de trois sortes : individuelle, en dyade et en groupe.

Cette intégration des comptines représente une méthode efficace pour enseigner la culture francophone tout en développant le vocabulaire, le rythme de la langue et les compétences en calligraphie des apprenants. Accessibles à la grande majorité de la classe, ces activités de lecture et d'écriture ont été accueillies avec enthousiasme par les élèves, contribuant ainsi à enrichir leur expérience en classe et à favoriser une meilleure compréhension de la culture francophone.



Holly Sorenson

De toutes les composantes essentielles de l'enseignement dans le cadre du programme d'immersion en français, c'est l'aspect culturel qui a été le plus difficile pour moi. Ayant appris le français à l'âge adulte et ayant grandi dans un contexte majoritairement anglophone, je n'avais pas de connaissances personnelles ni d'expériences de la culture francophone. Ayant travaillé principalement dans des écoles primaires, je valorise l'utilisation de la musique, de la littérature, de la danse et de l'art pour enseigner la langue et la culture, mais je n'avais aucune connaissance de ces disciplines en français. L'aspect culturel était aussi la composante qui me manquait en tant que parent, pour avoir choisi d'élever mon fils en français au sein d'une famille exogame.

Je me souviens des fêtes du personnel où mes collègues franco-manitobains jouaient de la guitare et chantaient des chansons françaises avec enthousiasme, des heures du midi dans la salle du personnel où ils riaient de bon cœur en regardant des vidéos des *Têtes à claques*. C'est dans ces moments-là que je me sentais le moins à ma place.

J'ai mis fin à la séance de pitié lorsque j'ai décidé que, si je pouvais apprendre la langue française, je pourrais aussi en apprendre davantage sur la culture. C'est ainsi qu'a débuté une phase d'exploration (qui ne s'arrête jamais, quelle que soit la langue) au cours de laquelle j'ai observé, écouté et élargi mes connaissances de l'étonnante culture francophone dans ma province, mon pays et au-delà. Je suis loin d'être une experte dans ce domaine, mais j'ai pris plaisir à intégrer des expériences culturelles dans ma vie familiale et dans ma classe et à évoluer aux côtés de mes élèves. Il est vite devenu évident que l'apprentissage de la langue et de la culture se fait dans les deux sens. L'apprentissage de la culture est une manière attrayante d'apprendre la langue, et l'apprentissage de la langue devrait naturellement intégrer des aspects de la culture.

Si j'avais des conseils à offrir à mes collègues enseignants locuteurs non natifs, je leur dirais : « Il faut du courage pour enseigner dans sa langue seconde, ou additionnelle. Restez courageux, restez curieux et poursuivez votre processus d'apprentissage. Vous êtes un modèle extraordinaire pour vos élèves – prenez des risques et amusez-vous! »

Voici quelques ressources que je trouve utiles :

<https://www.maniemusical.info/bienvenue>

<https://lyricstraining.com/fr/>

<https://www.bibliothequedesameriques.com/>

<https://open.spotify.com/playlist/6lbnVxFoOIDITm8Wd0qof>

(les coups de cœur de l'ACPI)



France Bourassa

Dans ma salle de classe de 1^{re} année au primaire, je développe deux sphères culturelles : la culture francophone en général et notre propre culture de classe, qui intègre la culture de tous les membres de la classe et leurs connaissances d'autres cultures.

Pour enseigner la culture francophone, mes trois principaux outils sont la littérature jeunesse, les chansons francophones pour les petits, et l'appréciation de l'art avec des visites aux musées. Ces trois ressources m'aident aussi à développer le vocabulaire de mes élèves dans la créativité, la bonne humeur, l'expression de soi et le mouvement.

Pour ce qui est de notre culture de classe, nous passons beaucoup de temps à parler de qui nous sommes, à partager nos expériences tant en salle de classe qu'à l'extérieur et à la maison, et à explorer nos similitudes et différences.

Les livres sont au cœur de mon enseignement et constituent mon atout le plus précieux comme enseignante. Ils font parler mes élèves, leur font comprendre dans leur langue seconde bien des concepts et situations qui se situent au-delà des limites de leur vocabulaire. Ils les aident à se comprendre en tant qu'individu, à s'ouvrir aux autres et à découvrir le monde qui les entoure. La Culture est la colle qui nous unit et nous permet de mieux nous comprendre et nous accepter.

François Bélanger

Apprendre une langue, c'est aussi apprendre sa culture; à mon avis, les deux vont de pair, et tout le monde est d'accord. Tout le monde a partagé d'excellentes stratégies pour inclure la culture dans la salle de classe, je vous fais part des miennes (j'enseigne à de jeunes adultes universitaires) :

À chaque semestre, je regarde un épisode de série francophone avec eux, c'est-à-dire qu'ils le regardent à la maison et moi aussi, et je prends une heure à chaque semaine pour discuter de l'épisode qu'on a regardé. Pour la discussion, je leur demande de communiquer de nouveaux mots de vocabulaire qu'ils ont entendus ou vus (je leur suggère d'écouter l'épisode avec les sous-titres en français), ce qui me permet souvent de leur expliquer la provenance du mot, soit québécois, acadien ou français. Il existe plusieurs sites avec des séries francophones; celui que j'aime bien est : Ici Tou.tv.

À l'Université Sainte-Anne, nous avons la chance d'avoir des étudiants français et africains. J'organise toujours une activité de plein air pour mes étudiants d'immersion, et j'y invite les étudiants francophones pour qu'ils puissent pratiquer leur français et en apprendre sur différentes cultures francophones. À l'occasion de notre plus récente activité, nous sommes allés au parc national de Kejimikujik et j'ai demandé à des étudiantes africaines de préparer un repas typique de leur pays.

Pour la lecture, je nous réfère souvent à l'autrice Martine Latulippe (martinelatulippe.com) parce qu'elle utilise un français idéal pour les anglophones (aucun passé simple) et parce que ses histoires portent toujours sur des problèmes d'adolescents. C'est idéal pour les élèves de la 10^e à la 12^e année. Toutes ses histoires se passent au Québec.

Pour la musique, nous écoutons régulièrement des chansons francophones dans ma salle de classe et je demande toujours à mes étudiants de me présenter leurs artistes francophones préférés et de nous faire écouter une de leurs chansons préférées d'un de ces artistes, en nous expliquant la signification des paroles de la chanson privilégiée. Mes étudiants adorent cette activité. À la baie Sainte-Marie, où se trouve l'université, nous comptons sur plusieurs artistes locaux très populaires (P'tit Belliveau, Radio Radio, etc.) et j'invite ces artistes à venir dans ma classe pour répondre aux questions de mes étudiants.

Finalement, j'organise un voyage à Québec pour leur donner la chance de pratiquer ce qu'ils ont appris et d'y vivre un bain de culture.

Paula Luby-Coughlan

Quand je me demande si dans mon enseignement je suis passeur culturel, je dois répondre que oui, bien sûr. Oui, je suis passeur culturel et je suis fière de l'être. Mais comment?

Dans mon cours de littérature jeunesse à l'université, j'ai sélectionné pour notre programme d'études de ce trimestre trois romans d'auteurs canadiens contemporains. Il s'agit de *Les bas du pensionnat*, traduit de l'anglais et écrit par Margaret Pokiak-Fenton et Christy Jordan-Fenton. C'est une fiction basée sur une histoire vécue dans une école de pensionnat lors des années 1940. Le récit dévoile des aspects de la culture dans une école d'Aklavik, une petite communauté inuvialuite des Territoires du Nord-Ouest. Le deuxième, *Marcus la Puce à l'école*, un roman de l'auteur québécois Gilles Gauthier, incorpore quatre histoires qui racontent la vie d'un jeune garçon de 10 ans, Marcus, aux prises avec tous ses défis. Marcus fréquente l'école où son succès est très peu assuré car il souffre de déficit d'attention et de problèmes familiaux qui affectent son image de soi. Le troisième roman, *La nouvelle maîtresse*, un classique de la littérature jeunesse signé par l'auteure très connue Dominique Demers, décrit une classe difficile de 6^e année dans une école publique du Québec où le bonheur d'apprendre et la joie d'être enfant sont rallumés grâce à une belle nouvelle remplaçante, M^{lle} Charlotte. J'aime lire de telles histoires... et par le biais des lectures, des discussions et des planifications de séquences pédagogiques en classe, mes étudiantes et moi, nous découvrons ensemble la culture canadienne, la culture inuvialuite et métisse des Territoires du Nord-Ouest et la culture québécoise. Que nous écoutions l'histoire par le biais d'un livre audio ou que nous la lisions nous-mêmes à voix haute, le résultat est toujours une belle exposition à la culture au moyen d'un récit – ou du dialogue des personnages. Parfois nous devons, par exemple, démêler des phrases et expressions de l'histoire telles que : « Notre ancienne maîtresse, Germaine Chaput, était allée minoucher son gros bedon rond » ou « Et chaque fois au lieu de traiter Mathieu de tourtière, de poutine ou de *hot chicken*, il lui flanque un coup de poing » ou encore...

Découvrir et partager la culture de toute origine est fort intéressant pour les nouveaux professeurs que deviendront mes étudiants et étudiantes. Je continuerai donc à relever le défi d'être passeur culturel, car découvrir la culture des autres, c'est faire bon usage de son temps, et cela nous aide tous et toutes à mieux comprendre les gens autour de nous.



L'enseignement de la culture dans les programmes d'immersion française en Saskatchewan



Fadila Boutouchent | Professeure agrégée et directrice du programme de Baccalauréat en éducation, University of Regina | Fadila.Boutouchent@uregina.ca

Naomi Fortier-Fréçon | Enseignante et chargée de cours, University of Regina | Naomi.Fortier-Frecon@uregina.ca

1. Portrait de l'immersion française en Saskatchewan

Lors de la refonte de ses programmes d'études depuis l'avant-dernière décennie, le ministère de l'Éducation de la Saskatchewan a développé un programme d'études pour l'immersion française (IF), différent du programme fransaskois et de celui du français de base. Parce que l'immersion vise l'enseignement dans la seconde langue (L2), le ministère s'est assuré de prendre en considération la langue d'enseignement et les contenus appropriés au développement langagier en français. Par exemple, le premier objectif d'apprentissage du programme d'IF en 5^e année a trait à la valorisation de l'apprentissage du français et à l'appréciation culturelle où l'élève apprend à contribuer au développement de sa propre compréhension écrite et orale et à produire à l'écrit et à l'oral. Chaque résultat d'apprentissage visé comprend plusieurs indicateurs référant à des exemples de contenus culturels qui pourraient modéliser ces exemples ou les soutenir, comme le théâtre, les fêtes et les célébrations, le bilinguisme, les faits et fictions et bien d'autres encore. L'objectif global rappelle que les apprentissages doivent « [e]xaminer des éléments des cultures canadiennes-françaises, métisses et des Premières Nations, tels que les personnages et leurs contributions dans des domaines variés; les événements historiques; et les représentations culturelles (5.VC.3) ». Depuis, l'éducation comprend aussi l'enseignement de contenus culturels qui permettent autant de découvrir que de modéliser les savoirs et savoir-faire en français et d'encourager la créativité des élèves dans leur L2. De plus, la province compte de plus en plus d'écoles d'IF à voie unique de la maternelle à la 8^e année, où la culture bilingue est plus favorisée à tous les niveaux. Ces écoles offrent donc un environnement de français parlé en tout temps. L'objectif ultime est de réunir les meilleures conditions pour une instruction réussie dans la L2 étant donné que les recherches montrent que le développement langagier, tant à l'oral qu'à l'écrit,

soutient et est corrélé avec le développement des compétences en littératie (Alamargot et Fayol, 2009; Armand, Dagenais et Nicollin, 2008; Armand, Lory et Rousseau, 2013; Armand et Maynard, 2021; Cummins, 2014; Krulatz, Steen-Olsen et Torgersen, 2017; Le Bouthillier, Bourgoïn et Dicks, 2022).

Les contenus culturels équivalent, pour la langue, aux chiffres pour les mathématiques et aux concepts scientifiques pour les sciences : des éléments de base. Si l'enseignement des sciences a besoin de clarifier les phénomènes, les concepts scientifiques et les principes du développement d'une culture dite scientifique, l'enseignement de la langue a besoin de modèles de production variés sur les plans linguistique et culturel comme dans les domaines dits scientifiques, pour que l'élève apprenne les finalités requises dans tous les domaines d'apprentissage où la langue demeure l'ultime moyen d'expression de ses connaissances, à l'oral et à l'écrit. Les stratégies pédagogiques explicitées par Le Bouthillier et Bourgoïn dans *Enseigner la langue seconde et la littératie*, manuel développé en 2019, donnent un éventail de techniques d'enseignement auxquelles il faut jumeler des contenus signifiants pour parvenir à l'objectif ultime d'apprentissage, car il ne s'agit pas seulement d'enseigner en français. Les programmes d'études renouvelés de la Saskatchewan (SK) suivent ce principe et suggèrent plusieurs ressources locales, nationales et internationales qui incluent des ressources culturelles. Dans le présent article, nous explicitons, à l'aide de quelques exemples, les usages de ces ressources culturelles, en vue notamment de modéliser l'importance de cet enseignement en formation initiale.

2. L'importance d'identifier les ressources culturelles locales en français

La langue française étant minoritaire dans toutes les provinces canadiennes hors Québec, le premier défi des enseignants et des élèves de l'IF est d'identifier les ressources culturelles locales et d'apprendre à mieux les connaître pour mieux les utiliser. La recherche a montré plusieurs barrières qu'il faut surmonter.

a. Apprendre et mieux comprendre son environnement bilingue

Partout au Canada où la langue française est minoritaire, l'organisation même de la communauté francophone locale dépend d'une politique ou d'une entente avec le gouvernement de la province. Ainsi, non seulement l'organisation des communautés franco-canadiennes diffère d'une province à une autre, mais ces communautés soutiennent aussi l'éducation en français langue première et, de plus en plus, celle en français langue seconde. Les communautés métisses et autochtones comptent également plusieurs organisations à caractère social ou culturel dans toutes les provinces et tous les territoires. Il s'agit donc d'identifier et de se rapprocher de ce capital socioculturel pour établir des relations collaboratives et permettre aux jeunes Canadiens d'en apprendre plus sur la diversité de leur environnement, afin qu'ils puissent trouver et utiliser les ressources culturelles qui existent dans leur propre contexte de vie.

L'[Assemblée communautaire fransaskoise](#) (ACF), qui représente la communauté francophone auprès du gouvernement saskatchewanais, s'est dotée de plusieurs organismes à caractère social ou culturel. Les étudiants du Baccalauréat en éducation française, issus des écoles fransaskoises, de l'immersion française ou bien du français de base, apprennent dès leur première année à utiliser les ressources de la communauté, les événements socioculturels et les services en français. La dynamique sociodémographique de la SK a beaucoup changé et ajoute à sa diversité locale celle venue d'ailleurs. L'ACF a donc des organisations affiliées pour accueillir de nouveaux arrivants franco-parlants et elle offre plusieurs services d'accompagnement à tous ceux qui souhaitent qu'on les serve en français.

Citons par exemple la [Communauté des Africains francophones de la Saskatchewan](#) (CAFS), dont la mission est de promouvoir l'intégration de la culture africaine francophone en SK, et le [Conseil culturel fransaskois](#) (CCF), responsable de la promotion des arts en SK. Ainsi, la communauté fransaskoise travaille avec le gouvernement pour assurer des services en français, mais aussi pour s'assurer de maintenir la culture fransaskoise vivante. La communauté compte plusieurs artistes de renommée nationale voire internationale dans divers domaines d'expertise, incluant une troupe de théâtre, [La Troupe du Jour](#) qui fait rayonner la culture locale depuis 1985 avec, notamment, la pièce de théâtre bilingue [Le Chandail / The Hockey Sweater](#). Il s'agit d'une adaptation de la nouvelle du Québécois Roch Carrier, *Le chandail de hockey*, publiée en français en 1979 et traduite la même année en anglais par Sheila Fischman (née à Moose Jaw, mais qui a grandi en Ontario), puis devenue un court métrage d'animation de l'ONF en 1980. Selon Belliveau (2003), l'utilisation de l'art dramatique dans la salle de classe d'IF permet de créer des contextes significatifs pour favoriser l'apprentissage.

Un autre point à souligner est relatif à l'histoire des communautés franco-canadiennes. Même si plusieurs manuels scolaires soulignent l'histoire des communautés acadiennes, il faut reconnaître que l'histoire de la plupart des autres communautés francophones n'est pas intégrée. Il revient donc aux programmes d'études de faire connaître la diversité des histoires des communautés franco-canadiennes et de leurs cultures. Ainsi, la [Société historique de la Saskatchewan](#) offre plusieurs activités et ateliers, certains virtuels, tels l'atelier sur le très célèbre géant Édouard Beupré, présentant une histoire locale de Willow Bunch, de même que l'histoire de la SK en photos. Notons au passage que les [Gardiens de Lys'toire](#), une équipe de jeunes, offrent des ateliers culturels dans les écoles de la province. Issu d'un partenariat entre plusieurs organismes communautaires francophones, le [répertoire FRÉSK](#) regroupe des ressources et activités culturelles disponibles en français telles que le [Camp Voyageur](#), des événements comme le [Festival CINERGIE](#), mettant en vedette des films francophones, et d'autres ressources incluant un atelier d'information sur les droits linguistiques offert par [l'Association des juristes d'expression française de la SK](#) (AJEFS) et plusieurs ateliers d'art, comme « 1001 artistes d'Afrique » de l'artiste-peintre Diana Ntibandetse, installée à Regina depuis 2017.

L'objectif de l'[Association jeunesse fransaskoise](#) (AJF) est de permettre aux élèves de vivre des activités sportives, culturelles et des formations de leadership en français. Non seulement la plupart de ces activités sont -elles disponibles pour tous les jeunes francophones et francophiles de la province, mais elles offrent en plus de belles opportunités d'en apprendre davantage sur les francophonies locales et d'ailleurs.

b. Multiplier les expériences d'interaction avec les ressources culturelles pour habituer les apprenants à les consommer

Le cadre de référence des programmes d'études d'IF en SK recommande que l'élève ait des contacts fréquents avec la diversité culturelle du monde francophone qui l'entoure. Plusieurs recherches ont démontré l'importance d'utiliser la L2 en tout temps et dans toutes les situations incluant la dimension sociale (Boutouchent, 2015, 2016; Saindon, Landry et Boutouchent, 2011). Cet aspect est au cœur de la publicité de l'[Alliance Française](#) en 2024 pour rappeler les bienfaits d'une immersion en France, publicité qui affirme que « l'apprentissage en immersion complète est le moyen le plus efficace pour progresser rapidement et découvrir de nouvelles cultures ». Ce progrès rapide et efficace est vérifié depuis 40 ans par le [programme du Bac de l'Université de Regina](#), qui exige de tous ses candidats de passer une année entière à étudier à l'[Université Laval](#), à Québec (Boutouchent, 2016; Pilote et Joncas, 2016; Shinozaki, 2016; Vachon-Savary, 2006). Nous pensons que des pratiques pédagogiques efficaces et significatives, comme le recommande le ministère de l'Éducation de la SK, peuvent rapprocher plus d'apprenants de l'IF des ressources locales, humaines, culturelles et physiques, en attendant une opportunité à l'étranger.

La musique est sans contredit un élément central de toute culture et elle occupe une place privilégiée localement et dans le programme d'immersion française en SK. Elle a le mérite de véhiculer une partie de l'histoire des cultures et des communautés, dont celle de la communauté fransaskoise. Plusieurs pages de l'[Encyclopédie du patrimoine culturel de l'Amérique française](#) sont disponibles en format électronique, comprennent des contenus sur différentes ressources musicales dans différentes provinces et divers territoires.

Cette page Web rappelle plusieurs noms de renommée nationale et internationale en matière de musique et de chants francophones, y compris : des chanteurs et des musiciens que quelques élèves pourraient avoir connus comme enseignants; les concours organisés localement; ainsi que le rôle important dans cette discipline du [Collège Mathieu](#), le seul collège francophone postsecondaire de la province, fondé en 1918. La musique a eu et a encore une grande influence sur la construction identitaire de nombreuses générations de musiciens fransaskois et elle permet de maintenir la culture fransaskoise vibrante grâce à des festivals, des chorales et des groupes de musique divers.

L'étude de la chanson s'insère autant dans les programmes d'IF, relativement à la compréhension qu'à la production orale et écrite. Selon Cormier (2020), l'utilisation de la musique expose l'élève à des référents culturels, puisque la chanson exprime une vision du monde. Son étude invite l'élève à s'interroger sur la façon dont la chanson véhicule des valeurs et des aspects culturels autant selon une perspective contemporaine que folklorique. Ceci pourrait soutenir le développement de l'identité linguistique de l'élève, incluant celui en IF. Boutouchent et Benimmas (2017) ainsi que Cormier (2020) pensent que la connaissance des référents culturels permet à l'élève de se sentir plus à l'aise dans son identité bilingue, en plus de contribuer à la motivation intrinsèque de l'apprentissage chez l'élève selon Carreira (2011). À l'échelle nationale, un [module interactif](#) sur les chansons populaires des années 2000 de l'[Encyclopédie électronique du patrimoine culturel de l'Amérique française](#) fait le point sur les chanteurs émergents bilingues de l'époque, soit dans les langues officielles ou dans une langue autochtone comme le chanteur de hip hop et de rap [Samian](#) (Samuel Tremblay) et quantité d'artistes canadiens qui ont volontairement choisi de refléter leur appartenance. La section des contenus du site de Radio-Canada [OHdio](#) donne aussi un bel exemple de travail de collaboration multiculturelle entre des élèves et des artistes du Cap-Breton en Nouvelle-Écosse, réunis dans une vidéo pour entonner une chanson écrite en anglais par J. P. Cormier, *Ancient and Forever*, traduite en français, en micmac et en langue gaélique.

La multiplicité des exemples est à la hauteur de la diversité des répertoires canadiens, soit dans les variétés linguistiques francophones incluant le groupe [Radio Radio](#) qui chante en français acadien et en chiac, réunissant ainsi les deux langues officielles; soit dans les représentations variées des communautés inclusives, dont on peut citer l'hymne national en langue des signes québécoise (LSQ) qui se trouve sur le site officiel du [gouvernement du Canada](#).

En Saskatchewan, dès la maternelle, le programme d'études invite l'élève en immersion à développer une image positive de soi et à contribuer à l'image positive des autres (programme d'études interdisciplinaire 2 : AP-PO.2). Breton (1994) pense que la reconnaissance du besoin de construire une relation saine entre l'élève et la langue française est importante afin de favoriser un sentiment d'appartenance à la francophonie ou la francophilie, surtout quand l'élève en immersion est parfois le premier membre de sa famille à apprendre son français langue seconde. En 2008, l'étude de Gauthier et Lejeune a démontré que l'apprentissage de comptines favorise le processus de socialisation. Le rythme, la répétition et l'intonation de ces petites chansons incitent l'enfant à chanter, bouger et rire avec ses camarades. Les diverses émotions telles que la joie, l'anticipation et l'enthousiasme engendrés favorisent l'apprentissage ludique et, potentiellement, le sentiment d'appartenance. Les mélodies entraînantes de l'artiste fransaskoise disparue [Carmen Campagne](#), originaire de Willow Bunch et surnommée « la diva des petits », sont depuis longtemps incontournables localement. Le style humoristique des chansons comme [La vache à l'école](#) fait de la plupart de ses mélodies des classiques qu'on peut adapter au goût du jour. La famille Campagne (Hart-Rouge) comprend plusieurs artistes et n'a pas manqué d'offrir, à Willow Bunch en 2023, [la 16^e et ultime édition](#) de son festival Terre Ferme, du 21 au 23 juillet.

En 7^e année, le programme d'études invite l'élève à « employer à l'oral le vocabulaire, les structures de phrases et les expressions idiomatiques, techniques et proverbiales convenant à divers concepts et contextes (7PO.1) ». L'utilisation de la chanson humoristique demeure une avenue intéressante pour explorer cet objectif. La chanson [Su'a Transcanadienne](#) de l'artiste émergente [Isabelle Mercier](#) se prête bien à l'étude de l'utilisation de la voix, notamment pour l'intonation, le volume et le débit.

L'auteure-compositrice-interprète utilise des événements quotidiens qu'elle transforme de façon humoristique, ce qui permet aux élèves de jouer avec les mots. Une occasion d'utiliser la chanson comme un outil didactique est explicitement présente dans le programme de 9^e année, avec l'étude de la poésie et de la chanson francophones. De nombreux artistes fransaskois rayonnent actuellement au niveau national et international. De jeunes chanteurs comme [Étienne Fletcher](#), le rappeur slameur [Shawn Jobin](#), le groupe musical [Ponteix](#), la compositrice (et réalisatrice émergente) [Alexis Normand](#), le groupe percussionniste réginois [Abahebera](#), ainsi que des groupes plus anciens comme la [Raquette à claquettes](#), sont très appréciés. Le festival scolaire [Francofièvre](#), organisé par l'AJF, offre aux élèves de l'immersion la chance de découvrir la musique francophone et d'entrer en contact avec d'autres élèves et étudiants bilingues en SK.

Il existe bien sûr plusieurs autres opportunités dans d'autres matières scolaires. En 4^e année, un résultat d'apprentissage du programme de sciences demande à l'élève d'« examiner l'interdépendance des plantes et des animaux, y compris les humains, au sein de leurs habitats et communautés (4HC.1) ». Une visite au centre d'interprétation [Wanuskewin, un parc du patrimoine](#), permet l'intégration de notions de culture et de science tout en démontrant différentes formes de savoirs et savoir-faire. Lieu historique national connu pour ses fouilles archéologiques, le centre Wanuskewin offre des ateliers en français sur demande, sur l'étude de l'écosystème des prairies, l'étude des plantes autochtones ainsi que la technologie des peuples autochtones des plaines du nord de la SK. L'archéologue crie [Honey Constant](#), originaire de la Nation crie de Sturgeon Lake, qui a appris le français en immersion et a fait son mémoire de maîtrise sur l'interprétation archéologique selon une perspective autochtone, s'assure aujourd'hui de développer des ressources pédagogiques qui reflètent cette vision, suivant la recommandation de nombreux chercheurs tels que Bélisle et coll. (2018) ainsi qu'Aikenhead et Michell (2011).

D'autres résultats ou objectifs d'apprentissage ont trait à la réalisation de projets interdisciplinaires où l'élève peut intégrer l'exploration de l'aspect culturel. En 12^e année, il est invité à « examiner ce qui contribue à la survie et la perte d'une langue et d'une culture, y compris les cultures francophones, métisses et des Premières Nations (30VC.2) ». Ce résultat d'apprentissage permet de répondre aux appels à l'action de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (2015), puisque les élèves, en plus d'étudier les caractéristiques d'une culture, peuvent

aussi analyser les relations de pouvoir du discours normatif plus favorable à une culture au détriment d'une autre. Pour ce faire, Fortier-Fréçon et Laing mentionnent l'importance « d'ouvrir nos salles de classe afin de permettre à des membres des communautés des Premières Nations, métisse et universitaire d'échanger avec nos élèves » (2019, p. 113). Une connexion entre les élèves et des membres de la communauté métisse et des Premières Nations pour apprendre l'histoire selon une perspective autochtone et non limitée aux manuels a découlé de récits racontés par des aînés autochtones. Cet exercice a pavé la voie à une intégration personnalisée des connaissances et à une meilleure sensibilisation aux vécus réels autochtones. Ajoutées à l'analyse de documents historiques et au développement de la pensée critique, ces stratégies pédagogiques favorisent chez l'élève un sentiment de responsabilité et de prise en charge. De plus, le programme [Artistes à l'école](#), de [SK Arts](#), soutient financièrement des projets culturels réalisés en français afin que les élèves puissent côtoyer des artistes, apprendre et travailler en collaboration avec eux et elles. Un tel soutien a permis aux Éditions de [la nouvelle plume](#) de créer, en collaboration avec des auteurs et des élèves, la collection [eSKapade](#), constituée de romans jeunesse créés à partir des idées d'élèves. Un exemple de partenariat culturel multilingue est le livre bilingue (cri/français) [Hommage au bison : une légende des Cris des Plaines](#) écrit par [Judith Silverthorne et coll.](#) Ce livre présente une légende des Cris des plaines afin de permettre à l'élève de comprendre la place qu'occupait le bison dans la culture du peuple cri.

L'accompagne un guide pédagogique avec des activités à réaliser avec les élèves pendant son étude.

Conclusion

En somme, la Saskatchewan est chanceuse d'avoir des programmes d'études renouvelés, qui tiennent compte des besoins des élèves de l'immersion française incluant ceux relatifs à l'enseignement explicite de plusieurs aspects de la culture francophone tant locale et fransaskoise, que nationale et internationale. Non seulement cela aide l'élève à mieux comprendre son identité bilingue, voire multilingue, mais aussi l'organisation de son environnement et, bien sûr, à bien utiliser les ressources qui s'y trouvent.

Au-delà des ressources pédagogiques que les programmes d'études recommandent ou suggèrent pour appuyer l'enseignement, y compris l'aspect culturel, pour rendre l'apprentissage de la langue plus substantiel et signifiant, il faut intégrer à cette réflexion la culture sociale et la dynamique sociolinguistique qui prévalent présentement dans nos domaines professionnels, nos environnements de vie et nos façons d'approcher l'enseignement en immersion. Ce sont plusieurs couches de cultures (individuelle, de groupe et sociale) à examiner, à construire et à déconstruire ou bien à (re)modéliser de différentes façons selon les besoins de tout un chacun. Parce que l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle exige beaucoup de temps et de persévérance, il faut enseigner aux jeunes générations comment on développe une résilience pour être des apprenants à vie.

Références

- Aikenhead, G. S., et Michell, H. (2011). *Bridging cultures: indigenous and scientific ways of knowing nature*. Don Mills, ON : Pearson Education.
- Alamargot, D., et Fayol, M. (2009). Modelling the development of written composition. Dans Beard, R., Myhill, D., Nystrand, M., et Riley, J. (dir.), *Handbook of writing development* (p. 23-47). Londres : Sage.
- Armand, F., Dagenais, D., et Nicollin, L. (2008). La dimension linguistique des enjeux interculturels : de l'Éveil aux langues à l'éducation plurilingue. *Éducation et francophonie* – numéro spécial : « Rapports ethniques et éducation : perspectives nationales et internationales », 36(1), 44-64 (printemps). <https://doi.org/10.7202/018089ar>
- Armand, F., Lory, M.-P., et Rousseau, C. (2013). « Les histoires, ça montre les personnes dedans, les feelings. Pas possible si pas de théâtre. » (Tahina) Ateliers d'expression théâtrale plurilingues en classe d'accueil. *Lidil*, 48, 37-55.
- Armand, F., et Maynard, C. (2021). Développer la compétence à écrire en français langue seconde chez des adolescent-e-s en situation de grand retard scolaire : textes identitaires et ateliers d'expression théâtrale plurilingues. *Revue des sciences de l'éducation*, 47(2), 60-94.
- Bélisle, A. C., Asselin, H., LeBlanc, P., et Gauthier, S. (2018). Local knowledge in ecological modeling. *Ecology and Society*, 23(2), 14-24 (juin).
- Belliveau, G. (2003). Les arts dramatiques comme moyen d'étudier « La déportation acadienne » en immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 59(3), 441-454.
- Boutouchent, F. (2016). Le passage du milieu francophone minoritaire au milieu francophone majoritaire : étude d'une expérience d'enseignants en formation pour comprendre l'influence du milieu sur le développement professionnel. *Revue canadienne de linguistique appliquée / Canadian Journal of Applied Linguistics (RCLA/CJAL)*, 19(1), 84-108 (printemps).
- Boutouchent, F. (2015). *Apprentissage et maintien du français langue seconde ou langue additionnelle : une étude auprès de jeunes Canadiens anglophones* [Thèse de doctorat]. Université de Moncton.

Références (suite)

- Boutouchent, F. (2012). Pour mon avenir, ...des connaissances, des compétences et ma langue seconde à maintenir!, *Journal de l'immersion*, 34(1), 12-16.
- Boutouchent, F., et Benimmas, A. (2017). Fun-Task-TIC histoire anglaise-française ou comment inscrire l'identité au français langue seconde (FL2) dans le cœur de nos élèves. *Revue CAPI*, 39(1), 3-8.
- Breton, R. (1994). Modalités d'appartenance aux francophonies minoritaires. Essai de typologie. *Sociologie et sociétés*, 26(1), 59-69 (printemps).
- Carreira, J. M. (2011). Relationship between motivation for learning EFL and intrinsic motivation for learning in general among Japanese elementary school students. *System*, 39(1), 90-102 (mars). <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.01.009>
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Pensionnats du Canada : La réconciliation*. Rapport final de la Commission de vérité et réconciliation du Canada (vol. 6). (PDF - <https://nctr.ca/documents/rapports/?lang=fr>) Montréal : McGill-Queen's University Press.
- Cormier, G. (2020). L'harmonie de la musique et l'identité linguistique : l'a/r/tographie avec des futurs enseignants. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 55(3), 718-725 (automne). <https://doi.org/10.7202/1083433ar>
- Cummins, J. (2014). Beyond language: academic communication and student success. *Linguistics and Education*, 26, 145-154 (juin). <https://doi.org/10.1016/j.linged.2014.01.006>
- Fortier-Frêçon, N., et Laing, L. (2019). L'enseignement des traités autochtones dans une classe d'immersion française. L'apprentissage des thèmes reliés à la réconciliation dans un contexte français minoritaire. *Cahiers franco-canadiens de l'Ouest*, 31(1), 109-125. <https://doi.org/10.7202/1059128ar>
- Gauthier, J.-M., et Lejeune, C. (2008). Les comptines et leur utilité dans le développement de l'enfant. *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*, 56(7), 413-421 (nov.). <https://doi.org/10.1016/j.neurenf.2008.04.009>
- Krulat, A., Steen-Olsen, T., et Torgersen, E. (2017). Towards critical cultural and linguistic awareness in language classrooms in Norway: fostering respect for diversity through identity texts. *Language Teaching Research*, 22(5), 552-569 (juillet). DOI : 10.1177/1362168817718572
- Le Bouthillier, J., et Bourgoin, R. (2019). *Enseigner la langue seconde et la littérature : les principes directeurs et la façon de les mettre en pratique*. Fredericton : University of New Brunswick. <https://unbscholar.lib.unb.ca/items/07a6b4bf-445e-4fe6-aca6-24fd6d3ecb8e>
- Le Bouthillier, J., Bourgoin, R., et Dicks, J. (2022). L'acquisition de la langue orale par l'entremise de tâches de centres d'apprentissage de littérature dans des classes d'immersion française. *La Revue canadienne des langues vivantes / Canadian Modern Language Review*, 78(2), 91-105. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr-2020-0116>
- Pilote, A., et Joncas, J.-A. (2016). La construction identitaire linguistique et culturelle durant un programme universitaire d'éducation en français en milieu minoritaire : le cas de cinq étudiants fransaskois. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 7, 142-169. <https://doi.org/10.7202/1036420ar>
- Saindon, J., Landry, R., et Boutouchent, F. (2011). Anglophones majoritaires et français langue seconde au Canada : effets complémentaires de la scolarisation et de l'environnement social. *CJAL/RCLA*, 14(1), 64-85. <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19867>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2019). *Français immersion 30*. Les buts de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=467>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2018). *Sciences 4*. Les buts de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=347>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2017a). *Français en immersion 7*. Les buts de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=272>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2017b). *Français en immersion 9*. Les buts de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=274>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2016). *Français en immersion 5*. Les buts de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=270>
- Saskatchewan. Ministère de l'Éducation. (2015). *Programme d'études interdisciplinaire M*. Les composantes de ce programme d'études. <https://progetudes.gov.sk.ca/CurriculumOutcomeContent?id=407>
- Shinozaki, K. (2016). Les liens sociaux lors de séjours d'études à l'étranger et l'apprentissage d'une langue. *Éducation et sociétés plurilingues*, 41, 57-70. <https://doi.org/10.4000/esp.942>
- Vachon-Savary, M.-È. (2006). *Enseigner en français en milieu minoritaire : Impact d'une année d'immersion en cours de formation* [Mémoire de maîtrise]. Université Laval. <https://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23944.pdf>

Le rôle du coordinateur culturel dans le développement de l'appréciation culturelle



Sarah Fedoration | Gestionnaire des programmes de langues, Edmonton Catholic School Division | sarah.federation@ecsd.net

Ahmed Seif | Coordinateur des événements culturels francophones, Edmonton Catholic School Division | Ahmed.Seif@ecsd.net

Edmonton Catholic School Division (ECSD) est l'un des plus anciens conseils scolaires de l'Alberta : fondé en 1888, il célèbre cette année son 135^e anniversaire. Parmi ses 96 écoles, il y en a 12 d'immersion française (ECSD, 2024).

Comme dans les autres provinces canadiennes, le programme d'immersion a plusieurs buts. Entre autres, permettre aux élèves d'acquérir une maîtrise fonctionnelle du français, leur permettre d'atteindre les résultats d'apprentissage visés dans tous les cours, de base comme complémentaires, en plus de comprendre et d'apprécier les cultures francophones (Alberta Education, 2014). Notre article porte sur ce troisième et dernier but.

Afin d'aider ses élèves à développer leur appréciation des cultures francophones, ECSD a créé le rôle de coordinateur culturel. Ce rôle nécessite une approche novatrice pour promouvoir la langue et les cultures francophones en offrant une variété d'appuis aux directions et enseignants des écoles d'immersion, ainsi qu'en organisant divers événements culturels auxquels les familles participent activement pour découvrir les différents aspects de cette langue et ces cultures. Nous détaillons les objectifs du nouveau rôle dans les paragraphes qui suivent. Nous aimerions qu'il devienne un modèle qui rapporte des dividendes, particulièrement en cette célébration du 135^e anniversaire. Modèle dont vous pourriez vous inspirer afin de faire vivre la culture dans vos conseils scolaires!

Appui aux écoles

L'appui aux écoles englobe diverses tâches et responsabilités, allant de la planification à la collaboration. Le rôle du coordinateur culturel s'articule autour de six grandes responsabilités :

1. Planification et coordination des événements : en collaboration avec les écoles, il élabore des plans d'action pour la mise en place d'événements culturels diversifiés et enrichissants.
2. Collaboration avec les partenaires : il entretient des relations étroites avec les partenaires externes, tels que les artistes, les intervenants culturels ainsi que les organismes communautaires, afin de garantir la réussite des événements organisés. Il s'engage à établir des liens avec des institutions et des organisations francophones afin de faciliter les échanges culturels et les communications entre les écoles, les organismes et les artistes francophones.
3. Élaboration des ressources culturelles : il conçoit des ressources culturelles adaptées aux besoins des enseignants et appropriées au curriculum scolaire.
4. Établissement des contacts : le coordinateur culturel agit en tant que médiateur entre les écoles et les artistes, facilitant la communication et la mise en place de collaborations efficaces. L'école détermine l'événement culturel, le choix des artistes et la date. Le coordinateur propose ensuite aux écoles une liste d'artistes en fonction de leurs besoins, des tarifs proposés et de leurs disponibilités. L'école sélectionne les artistes les plus conformes à ses besoins et à son budget.

5. Création d'un comité culturel des écoles d'immersion : il réunit des représentants des écoles pour déterminer les besoins culturels et proposer des solutions adaptées. En enrichissant les ressources culturelles et en favorisant le partage d'expériences.
6. Création de ressources : il crée une banque de ressources pour le personnel des écoles. Celle-ci inclut : des concours, des listes d'excursion disponibles en français, de ressources culturelles en ligne, des bourses pour la poursuite d'études postsecondaires. La création d'une section culturelle francophone sur un portail interne devient un outil important, comprenant des ressources culturelles, un soutien aux enseignants ainsi qu'une liste de contacts pour les artistes et les organisations culturelles, afin de faciliter l'accès et l'utilisation des ressources culturelles.



(Image du SharePoint interne)

En somme, le coordinateur culturel offre un appui ciblé à chaque école et aux enseignants en les équipant d'une variété de ressources authentiques qui permettent le développement de l'appréciation pour les cultures francophones.

L'organisation des événements culturels

L'organisation des événements culturels pour la communauté d'immersion constitue une nouvelle initiative qui touche différents publics : la communauté d'immersion, les organismes et artistes francophones, ainsi que les parents des élèves en immersion française à ECSD. ECSD organise trois grands événements culturels destinés aux familles ayant choisi l'immersion française pour leurs enfants.

Pendant ces événements, les parents et leurs enfants vivent des moments enrichissants au cœur de la culture francophone, découvrant les différentes facettes de la culture ainsi que les espaces culturels accessibles et les opportunités disponibles pour eux. Ces types d'événements donnent davantage de visibilité à l'immersion française au sein du conseil, encourageant les parents à opter pour le programme d'immersion pour leurs enfants.

Ils contribuent également à la promotion de la langue française et de la culture francophone tout au long de l'année. Les trois événements culturels organisés par ECSD et destinés aux familles sont les suivants :

1. **Christmas Kitchen Party** : Cet événement combine musique et danse traditionnelles canadiennes-françaises et permet aux familles de vivre une expérience authentique en français.



- 2) **Cabane à sucre** : Cet événement comprend des spectacles, de la musique et de la danse, de la tire sur neige, des promenades à cheval, des ateliers de robotique, de danse canadienne-française, de cuillère musicale, des contes en français, des séances de lecture, des tambours africains, des tatouages de paillettes, des présentations du programme universitaire, et une série de jeux en plein air tels que la course d'obstacles, les quilles, et bien d'autres encore.



- 3) **Pique-nique en famille** : L'organisation de cet événement met l'accent sur trois éléments : la célébration de la fin de l'année scolaire, la création de liens entre les anciennes et les nouvelles familles ayant choisi l'immersion pour leurs enfants, ainsi que le renforcement des liens entre les familles et ECSD. On y propose également des jeux et des activités en famille pour passer du bon temps ensemble.

Les perspectives qui ressortent de cette expérience sont les suivantes :

- Encourager une compréhension interculturelle et une ouverture sur le monde, contribuant ainsi au développement des capacités personnelles et à l'intégration socioculturelle des élèves.
- Favoriser le développement de compétences bilingues et de capacités de compréhension interculturelle chez les élèves.
- Intégrer des ressources culturelles variées dans le programme scolaire favorables à une meilleure compréhension des différentes cultures, contribuant ainsi à une société plus inclusive.
- Organiser des événements culturels et fournir des ressources culturelles accessibles, cela permet de créer un environnement d'apprentissage collaboratif.
- Enrichir l'expérience pédagogique des enseignants par des ressources culturelles pertinentes, facilitant la compréhension linguistique et les connaissances interculturelles des élèves.
- Impliquer les familles dans les événements culturels tout en fournissant des ressources culturelles pertinentes pour soutenir les élèves et leur famille.

Lorsque vous n'avez pas les moyens d'engager un coordinateur culturel, il est possible d'explorer les pistes suivantes :

1. Répartir les responsabilités aux différents niveaux et au sein des différentes catégories : Impliquer l'enseignante responsable et les enseignants de français à l'école, les conseillers pédagogiques et les directeurs d'école dans la conception et la mise en œuvre des activités culturelles. Chacun peut contribuer par ses compétences et son expertise à enrichir le programme culturel de l'école.
2. Se servir des connaissances et des relations existantes : Exploiter les connaissances et les relations des personnes impliquées dans le processus, à la fois au sein de l'école et dans les réseaux communautaires : ces relations peuvent donner accès à des ressources culturelles locales ou à des partenariats avec des organisations externes.
3. Établir des partenariats avec des centres culturels, des associations francophones et des artistes locaux.
4. Partager les bonnes pratiques : Encourager le partage des bonnes pratiques culturelles entre les écoles. Cela peut se faire par le biais de réunions inter-écoles, de forums en ligne ou de sessions de formation pour les enseignants et les directeurs. L'organisation d'événements ou d'initiatives favorisant la collaboration entre les écoles peut contribuer au partage des bonnes pratiques et à l'enrichissement des expériences culturelles des élèves.
5. Utiliser les technologies et les réseaux en ligne : Exploiter les plateformes en ligne et les réseaux sociaux peut offrir des opportunités de partage de ressources, d'idées et de bonnes pratiques culturelles entre les écoles et les acteurs de l'éducation.

En conclusion, ECSD offre une expérience complète, alliant des méthodes pédagogiques adaptées, une intégration culturelle approfondie, des partenariats dynamiques, une utilisation innovante de la technologie et un soutien financier novateur pour renforcer l'apprentissage et la promotion de la langue française. Le coordinateur culturel offre aux écoles un répertoire de ressources culturelles et organise des événements culturels pour la communauté d'immersion, dans le but de promouvoir la langue et la culture françaises.

Références

Alberta Education. (2014). *Handbook for French Immersion Administrators* (2014), [En ligne], [<https://education.alberta.ca/media/3115178/frimmhandbook.pdf>] (Consultée le 25 mars 2024).

Edmonton Catholic School Division (ECSD). (2024). *Celebrating 135 years of Edmonton Catholic Schools*, [En ligne], [<https://www.ecsd.net/ecsd-135>] (Consultée le 26 mars 2024).

Edmonton Catholic School Division (ECSD). (s. d.). *French Immersion*, [En ligne], [<https://www.ecsd.net/french-immersion>] (Consultée le 26 mars 2024).

Découvrez l'Acadie au Congrès mondial acadien 2024!

Gilles Saulnier | Agent de mobilisation des connaissances, Bureau de la recherche, Université Sainte-Anne | gilles.saulnier@usainteanne.ca



Le 7^e Congrès mondial acadien (CMA) aura lieu dans l'Acadie du sud-ouest de la Nouvelle-Écosse, plus précisément dans la région des municipalités de Clare et d'Argyle, du 10 au 18 août 2024. L'Université Sainte-Anne, la seule institution postsecondaire francophone en Nouvelle-Écosse, a son campus

principal à Pointe-de-l'Église, Clare (à la Baie Sainte-Marie), et elle a un campus satellite à Tusket, Argyle (comté de Yarmouth). L'université constituera donc un carrefour naturel pour le CMA.

Le Congrès se composera de grands événements culturels, réunions de famille, expériences culinaires, conférences, échanges de jeunesse et autres activités communautaires. À ce rassemblement quinquennal, à tour de rôle dans les communautés acadiennes de diverses régions du Canada et des États-Unis, on attire les Acadiens, les personnes ayant des ancêtres acadiens, ainsi que des personnes intéressées par la culture acadienne de partout. Le CMA vise à renforcer les liens entre les Acadiens du monde entier, en encourageant un sentiment d'appartenance et de fierté.

Les Acadiens

Comme pour tout groupe culturel, le nombre de définitions du nom Acadien est plus proche du nombre de personnes au sein du groupe que d'une définition unique : il s'agit, après tout, d'une question d'identité négociée. C'est pourquoi des chercheurs de l'Université Sainte-Anne, de l'Université de Moncton et d'ailleurs étudieront attentivement la question de l'identité au CMA (voir : <https://www.usainteanne.ca/actualites/le-professeur-clint-bruce-obtient-une-subsvention-importante-du-crsh-pour-etudier-le-cma-2024>). Mais, de manière générale, on fait souvent allusion à certains symboles partagés (univers narratif, événements, objets culturels, etc.).

Les Acadiens, à l'origine, étaient un peuple de colons catholiques provenant majoritairement de l'ouest et du nord-ouest de la France, qui se sont établis dans la région de l'Acadie dès le XVII^e siècle. Cette région correspond aujourd'hui à certaines parties du Canada atlantique. L'histoire de l'Acadie et de son peuple est riche et souvent tumultueuse, marquée par leur expulsion forcée par les Britanniques à partir de 1755, connue sous le nom de Grand Dérangement. Cette déportation (bien sûr accompagnée d'autres facteurs) a eu pour conséquence une mondialisation relative des Acadiens. Aujourd'hui, des communautés de personnes s'identifiant comme des Acadiens sont éparpillées notamment dans les provinces atlantiques, le Québec, la Nouvelle-Angleterre et la Louisiane. La culture acadienne est un mélange unique d'influences françaises, autochtones et britannique, entre autres.

Les Acadiens sont fiers de leur héritage et de leur résilience face à l'adversité. Ils célèbrent leur identité par le biais d'événements culturels tels que les festivals acadiens, mettant à l'honneur la musique, la danse et la cuisine traditionnelles. La Fête nationale de l'Acadie, le 15 août, est importante pour la communauté acadienne : on y commémore son histoire et sa culture.

Origines du CMA

Le mouvement de construction des identités nationales au XIX^e siècle a touché les Acadiens comme le reste du monde. Dans cet esprit, une « Renaissance acadienne » comporta une série de Conventions nationales acadiennes au dernier quart de ce siècle (1881), après une période d'intégration sociale, économique et politique de 1850 à 1880 (Landry et Lang, 2014). Alors qu'elles dotèrent l'Acadie de symboles nationaux (drapeau, hymne, etc.), ces conventions obtenaient une participation généralement restreinte à des représentants de régions.

Les Conventions nationales acadiennes ont perduré jusqu'aux années 1970, mais dans les années 1980, certains ont rêvé d'une expansion des rassemblements. Toutefois, plusieurs ont attribué les premiers pas de la relance d'un événement rassembleur à deux hommes qui discutaient en dégustant un repas typiquement acadien :

C'est dans le cadre d'un souper au homard organisé par la Société acadienne de l'Alberta au mois d'octobre 1988, que l'Acadien Jean-Marie Nadeau soulève l'idée d'organiser une rencontre des Acadiens et des Acadiennes du monde entier. André Boudreau, originaire du Nouveau-Brunswick mais habitant d'Edmonton, décide de prendre le leadership afin que l'idée lancée par monsieur Nadeau devienne une réalité. En premier lieu, il propose à la Société Nationale de l'Acadie, lors de leur réunion annuelle en juin 1988, l'idée d'organiser un congrès mondial acadien. Par la suite, en décembre 1988, André Boudreau rassemble une dizaine d'Acadiens à Toronto pour élaborer la mission du Congrès : « Développer des liens plus étroits entre les Acadiens et Acadiennes de partout dans le monde ». Ce groupe énonce également quelques objectifs. Ces démarches aboutissent éventuellement à la naissance du premier Congrès mondial acadien.

— Tiré du site Web du CMA de 2009 (Congrès mondial acadien 2009, s. d.)

Certains objectifs du CMA

Le projet de construire une Acadie inclusive et plurielle en est un de longue haleine. L'énoncé des coprésidents du Comité général des conférences du premier CMA en 1994, Antonine Maillet et Jean-Bernard Robichaud, démontre leur ouverture à la diversité lorsqu'ils ont émis leurs réflexions sur l'Acadie potentielle de 2004 : « Désormais, et ce sera encore plus vrai à l'avenir, l'Acadie est multiple et plurielle. Le peuple acadien doit trouver les moyens de maintenir et de raffermir les liens, la communication, les échanges et la collaboration entre toutes les communautés acadiennes, qu'elles soient de l'Atlantique ou d'ailleurs. Il aussi définir autant ce que ces diverses communautés ont en commun que ce qui les différencie. Ce défi commande un changement de perspective, une nouvelle lecture de la réalité acadienne et une volonté de respect des différences. » (Congrès mondial acadien [1994 : Université de Moncton], 1996, p. 18)

Corollairement, le Congrès mondial acadien sert de plateforme de dialogue et de collaboration avec d'autres communautés culturelles et linguistiques, en promouvant la diversité, l'inclusion et le respect mutuel. Il offre aux Acadiens l'occasion de présenter leurs contributions à la mosaïque culturelle de leurs régions respectives et de forger des liens avec d'autres communautés ayant vécu des expériences similaires en matière de résilience, de migration et de préservation de la culture.

Dans l'ensemble, le CMA est plus qu'un simple événement culturel; il témoigne de l'esprit durable du peuple acadien, de son engagement à promouvoir sa culture, de sa volonté d'évoluer et de sauvegarder le fait acadien pour les générations futures.

Une occasion de voir une diversité linguistique et culturelle en effervescence

Comme la majorité des peuples diasporiques, les Acadiens ne sont pas homogènes sur tous les plans. Par extension, leurs langues et dialectes ne le sont pas plus. Les parlers franco-acadiens sont dotés d'abondantes particularités et disparités langagières. Donc, sur le plan linguistique, le Congrès mondial acadien 2024 offrira une occasion fascinante d'explorer la riche diversité des langues vernaculaires françaises au sein de la diaspora acadienne.

Comme le remarquent Cynthia Eid et Judith Patouma dans leur récent ouvrage *Plurilinguisme et pluriculturalisme* (2023), les apprenants de français qui bénéficient d'une éducation plurilingue et pluriculturelle ont l'occasion de cultiver leur bienveillance envers les langues et les cultures. Les locuteurs peuvent prendre conscience de la nature de leur répertoire linguistique par la reconnaissance des langues vernaculaires minorées ou moins enseignées, et acquérir une sensibilité métalinguistique.

Le français acadien, qui puise ses racines dans la colonisation française historique de l'Acadie au Canada atlantique, a évolué au fil des siècles sous l'influence de diverses sources, notamment l'anglais, les variétés du français québécois, les langues autochtones et même les parlers des Antilles.

Tel que mentionné, au-delà du français acadien parlé dans des provinces telles que le Nouveau-Brunswick, la Nouvelle-Écosse et l'Île-du-Prince-Édouard, le CMA rassemble des Acadiens du monde entier, chaque communauté apportant ses propres variations et influences linguistiques. Par exemple, les Acadiens de la Louisiane, souvent appelés Cadiens ou Cajuns, ont développé leur propre dialecte français, influencé par l'histoire multiculturelle de leur territoire, y compris les contributions des langues espagnole, antillaises et anglaise. De même, les Acadiens des Îles-de-la-Madeleine au Québec ont préservé leurs propres caractéristiques linguistiques, reflétant leur isolement géographique et leurs interactions historiques avec les autres communautés québécoises.

En participant au Congrès mondial acadien 2024, les francophones auront l'occasion d'entendre ces différentes langues vernaculaires (à prédominance française) de première main, d'engager des conversations avec des locuteurs de différentes régions et de vivre l'expérience de la diversité linguistique de la diaspora acadienne. Grâce à des ateliers, des échanges linguistiques et des spectacles culturels, les participants peuvent approfondir leur compréhension des nuances linguistiques et des variations régionales du français acadien, et mieux comprendre les facteurs historiques, culturels et sociaux qui ont façonné ces variétés au fil du temps.

En outre, le CMA sert de plateforme pour les efforts de revitalisation de la langue, en promouvant la sensibilisation et l'appréciation du français acadien et de ses variations régionales. Ce fait était constaté dans

une analyse par un groupe de recherche qui étudiait le Congrès mondial acadien de 2019 qui s'est déroulé au sud-est du Nouveau-Brunswick et à l'Île-du-Prince-Édouard.

«Ainsi, le CMA est conçu comme un moyen de revitalisation linguistique des communautés acadiennes qui se sont anglicisées. Les questions linguistiques prenaient d'ailleurs une place importante dans la couverture médiatique qu'a reçue le CMA. On exprimait l'espoir, entre autres, que l'une des retombées principales de ce Congrès soit une augmentation du nombre d'inscriptions dans les classes d'immersion française ou qu'il y ait une diminution de l'assimilation de la population francophone, surtout à l'Île-du-Prince-Édouard. [...] Les questions de langue en milieu acadien étaient souvent enchevêtrées avec des enjeux reliés aux variétés et à la "qualité" du français, donc aux représentations linguistiques des participantes et des participants en lien avec ces variétés, en particulier dans un événement public à grand déploiement comme le CMA.» (Forgues et coll., 2022, p. 141-142)

En célébrant la diversité linguistique au sein de l'Acadie, les organisateurs du Congrès mondial acadien visent à contribuer à la préservation et à la promotion de ces façons uniques de parler, à décharger leurs locuteurs d'une insécurité linguistique induite, et à assurer la vitalité du parler franco-acadien pour les générations futures.

Donc, chers Acadiens, francophones et francophiles, l'Acadie vous invite !

Références

Bourque, D., Richard, C., et Giroux, A. (2013). *Les conventions nationales acadiennes*. (Édition critique établie par Denis Bourque et Chantal Richard, avec la collaboration d'Amélie Giroux.). Moncton : Institut d'études acadiennes.

Congrès mondial acadien (1994 : Université de Moncton). (1996). *L'Acadie en 2004 : actes des conférences et des tables rondes*. Moncton : Les Éditions d'Acadie.

Eid, C., et Patouma, J. (2023). *Plurilinguisme et pluriculturalisme*. Paris : CLE international.

Forgues, É., Arrighi, L., Berger, T., Bruce, C., Paulin, C. C., Traisnel, C., Urbain, É., et Paquette-Verdon, A. (2022). *Au carrefour d'une Acadie d'ici et d'ailleurs, mémorielle et actuelle : le Congrès mondial acadien de 2019*. Moncton : Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques.

Gauvin, K. (2021). Les parlers acadiens. Dans Landry, M., Pépin-Filion, D., et Massicotte, J. (dir.), *L'État de l'Acadie : un grand tour d'horizon de l'Acadie contemporaine* (p. 67-70). Montréal : Del Busso éditeur.

Guidry, R., et LaFleur, A. (1994). Le français louisianais : un aperçu général. *Francophonies d'Amérique*, 4, 129-135.

Landry, N., et Lang, N. (2014). *Histoire de l'Acadie* (2^e éd.). Québec : Les éditions du Septentrion.

Qu'est-ce que le Congrès mondial acadien? (s. d.). *Congrès mondial acadien 2009*. Archivé le 15 septembre 2009 sur Wayback Machine, <https://web.archive.org/web/20090915175304/http://www.cma2009.ca/?page=content&id=7>.

ImmersART : un nouveau programme de microsubventions pour les écoles intermédiaires et secondaires

Safiatou Ali | Gestionnaire, programme ImmersART, Fédération culturelle canadienne-française | coordination@immersart.ca



La Fédération culturelle canadienne-française (FCCF) lance ce printemps ImmersART, un tout nouveau programme de microsubventions pour la tenue d'activités artistiques, culturelles et patrimoniales en français dans les écoles d'immersion française intermédiaires et secondaires, partout au Canada.



Le nouveau programme permettra aux écoles et aux élèves en immersion de vivre des expériences enrichissantes en français, de découvrir la diversité des expressions culturelles franco-canadiennes et de resserrer leurs liens avec la communauté francophone pancanadienne.

Financé par Patrimoine canadien à hauteur de 5 millions de dollars sur 5 ans, ce programme offrira des subventions de 1500 \$ pour la tenue d'activités artistiques et culturelles en français dans les écoles visées. Cette initiative découle du Plan d'action pour les langues officielles 2023-2028, en lien avec le Fonds d'action culturelle communautaire.

Depuis 2019, la FCCF administre avec succès un programme similaire visant les écoles francophones en situation minoritaire. Forte de cette expérience, elle a répondu à l'appel du gouvernement fédéral et s'est engagée avec enthousiasme dans le développement d'ImmersART. L'arrivée de ce nouveau programme permettra de faire rayonner les arts et la culture de la francophonie canadienne et acadienne auprès de plus d'élèves et dans un tout nouveau réseau, soit celui des écoles d'immersion française.

Le programme ImmersART sera lancé au printemps 2024. L'ouverture de la période d'inscription aura lieu simultanément pour que les prestations d'activités puissent débuter dès le 1^{er} septembre 2024. La date limite d'inscription au programme sera le 15 février 2025, et les activités devront se dérouler entre septembre 2024 et juin 2025.

Vers une francophonie plurielle et inclusive

ImmersART vise à soutenir l'apprentissage du français en immersion et à enrichir la pédagogie immersive canadienne, en offrant aux élèves des expériences culturelles, artistiques ou patrimoniales de qualité. Le programme encourage en effet la découverte de la vaste palette des expressions culturelles franco-canadiennes et acadiennes, en multipliant les occasions d'interagir avec la communauté francophone.

Le programme favorise aussi le renforcement du sentiment d'appartenance à une francophonie plurielle et inclusive, en multipliant les occasions, pour les écoles, d'interagir et de resserrer leurs liens avec la communauté francophone.

Un fonctionnement simple comme bonjour

Le programme de microsubventions ImmersART autorisera une subvention de 1500 \$ par année par école. De plus, les microsubventions pour des activités dans les écoles en région éloignée et dans les territoires canadiens seront bonifiées afin de compenser, notamment, les frais de déplacement.

La participation au programme nécessitera très peu de travail administratif de la part du personnel scolaire. Pour profiter d'une activité subventionnée, les écoles devront simplement faire appel à un organisme sans but lucratif (OSBL) offrant une activité culturelle, artistique ou patrimoniale de leur choix. Ensuite, l'organisme s'occupera de faire la demande et de recevoir le microfinancement. L'école, de son côté, sera responsable d'approuver la demande et d'accueillir l'activité.

Lorsqu'une école et un OSBL s'entendent sur la prestation d'une activité en français, l'OSBL fera sa demande de financement sur la plateforme d'inscription de la FCCF. La demande sera automatiquement transmise par courriel à une personne-ressource désignée pour chaque école, qui approuvera en quelques clics la tenue de l'activité. La FCCF validera ensuite la conformité de la demande, et versera le financement à l'organisme. Après la tenue de l'activité, l'OSBL effectuera une reddition de compte très simple en publiant des photos et un compte-rendu dans les réseaux sociaux.



Quelques lignes directrices

Les activités devront se dérouler au cours de l'année scolaire, soit de septembre à juin, et un même OSBL pourra demander plusieurs microsubventions pour organiser une tournée ou une série d'activités dans plusieurs écoles.

Les activités doivent obligatoirement se tenir en français et inclure au moins une discipline ciblée par le programme, soit la danse, le théâtre, la musique, les arts médiatiques, les arts multidisciplinaires, les arts visuels, la littérature, les métiers d'art ou le patrimoine.

Dans sa phase pilote de 2024-2028, ImmersART visera uniquement les écoles d'immersion française intermédiaires et secondaires, dans l'ensemble des provinces et territoires canadiens, incluant le Québec. Du côté des OSBL, tous les organismes constitués en vertu des lois provinciales, territoriales ou fédérales sont admissibles au programme ImmersART.

Pour tout savoir en primeur sur ce nouveau programme, les personnes intéressées peuvent s'abonner à l'infolettre de la FCCF ou suivre ses pages [Facebook](#) et [LinkedIn](#).

Participez à la tournée de consultation

Pour préparer le lancement du programme ImmersART et maximiser son développement, la FCCF a besoin du soutien des écoles et des conseils scolaires!

Elle lancera sous peu une tournée de consultation par courriel et par téléphone pour recueillir de l'information sur les écoles d'immersion et les conseils scolaires. Elle vise notamment à valider la liste des écoles ciblées et celle des personnes-ressources dans chaque école.

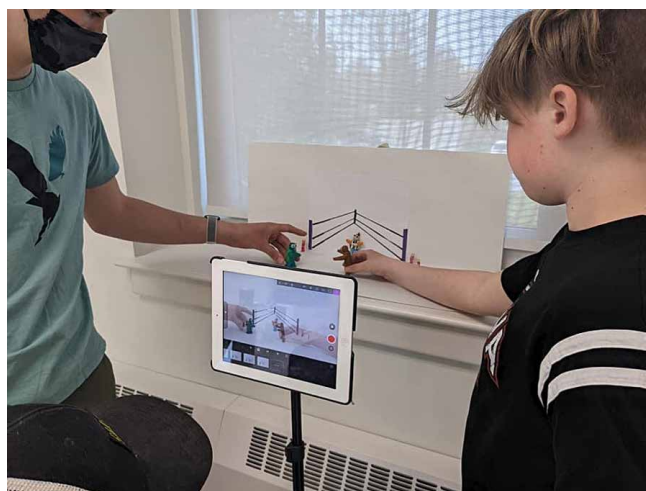
Ce sera l'occasion, pour le milieu de l'immersion française, de poser ses questions et d'offrir ses commentaires, afin que la FCCF puisse adapter le programme et mieux répondre aux besoins.

En résumé

- ImmersART financera des activités culturelles, artistiques et patrimoniales dans les écoles d'immersion française partout au Canada.
- La période d'inscription débutera au printemps 2024.
- Le programme autorise une microsubvention de 1500 \$ par année par école pour le financement d'une ou de plusieurs activités.
- Les microsubventions accordées pour des activités dans les écoles désignées en région éloignée et dans les territoires seront bonifiées.
- Les activités doivent se dérouler pendant l'année scolaire, soit entre septembre et juin.
- Les microsubventions sont accordées à des OSBL artistiques ou culturels francophones du Canada, de l'Acadie et du Québec.
- Un même OSBL peut demander plusieurs microsubventions s'il organise des activités dans plusieurs écoles.

ImmersART, étape par étape

1. Une école et un OSBL s'entendent sur la prestation d'une activité artistique, culturelle ou patrimoniale en français.
2. L'OSBL dépose sa demande de financement sur la plateforme d'inscription de la FCCF.
3. La demande est transmise automatiquement à la FCCF et à une personne-ressource désignée pour chaque école.
4. La FCCF valide la conformité de la demande.
5. La personne-ressource désignée approuve la demande de financement et la tenue de l'activité.
6. La FCCF verse le financement à l'OSBL.
7. L'école accueille l'activité subventionnée.
8. Les élèves vivent une magnifique expérience en français.
9. Après la tenue de l'activité, l'OSBL réalise une reddition de compte en publiant un compte-rendu de l'activité et des photos dans les médias sociaux.



Le temps d'écran chez les jeunes



Nawel Salem | Étudiante en sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne | Nawel.Salem@usainteanne.ca

Brooklin Craig | Étudiante en sciences de l'éducation, Université Sainte-Anne | Brooklin.Craig@usainteanne.ca

Le cerveau et l'apprentissage : cap sur l'hyperconnectivité et l'attention

Imaginons un monde où chaque clic, chaque balayage de doigt sur un écran, est une goutte d'eau qui tombe dans l'océan de notre attention. Au début, ces gouttes semblent insignifiantes, se fondant sans bruit dans l'immensité. Mais, avec le temps, l'océan se trouble, les vagues deviennent chaotiques, reflétant les éclats incessants de notifications et d'alertes. Dans ce monde hyperconnecté, les adolescents naviguent parmi un flux constant d'informations où l'art de se concentrer devient une compétence rare, presque mythique. Est-ce le destin inévitable de notre jeunesse, ou pouvons-nous encore calmer ces eaux agitées avec des stratégies pédagogiques innovantes et une sensibilisation accrue?

L'hyperconnectivité : une épée à double tranchant

Dans un monde où les écrans sont omniprésents, l'hyperconnectivité est devenue une réalité quotidienne pour de nombreux adolescents naviguant constamment entre réseaux sociaux, jeux et applications. Mais cette capacité à rester constamment connecté a un prix, surtout lié à leur attention. Trisconi (2019) a creusé cette question pour conclure que de jongler avec toutes ces sollicitations numériques n'est pas une mince affaire. Les ados ont du mal à rester concentrés sur leurs devoirs ou même sur une simple conversation.

Le cerveau adolescent face à l'écran : quels effets?

L'hyperconnectivité est un phénomène répandu dans notre société. Selon Wilhelm Hofmann et Kathleen Vohs, « [l']hyperconnexion peut se définir comme le trop-plein et la saturation d'informations, de sollicitations, d'interactions et d'interruptions, dans les connexions digitales ou numériques » (cités dans Laudren, 2021).

Combien d'heures par jour caractérisent l'hyperconnectivité? Manwell et ses collègues (2022) ont établi « le temps d'écran excessif » à plus de trois heures par jour. Pendant leur étude, les auteurs ont découvert que le temps d'écran excessif réduit l'efficacité des fonctions exécutives du cerveau, lesquelles sont responsables, entre autres, de réguler l'attention lors de la réalisation d'une tâche précise. Ainsi, l'hyperconnectivité affecte considérablement la capacité d'attention des adolescents en milieu scolaire, et ce, le jour comme la nuit. Une étude longitudinale a démontré que 80 % des adolescents qui s'y sont prêtés n'éteignaient pas leur téléphone la nuit et que le flux de notifications sur le cellulaire de l'adolescent était associé au manque de sommeil et entraînait une réduction d'attention chez les adolescents à l'école (Foerster et coll., 2019). La consommation de contenus stimulants en ligne peut en effet altérer la capacité de se détendre avant de dormir ainsi que la qualité du sommeil. Borst (2019) compare cet excès d'écran à un jardin trop arrosé où les plantes peinent à fleurir, suggérant que le cerveau des adolescents nécessite différentes expériences pour bien se développer. De même, Magis-Weinberg et Berger (2020) voient le cerveau comme un muscle qui, mal exercé à cause d'un usage inadapté des écrans, pourrait ne pas atteindre sa pleine capacité.

Stratégies en classe : transformer les défis en opportunités

Face à ces défis, des enseignants innovants ont commencé à intégrer des stratégies pédagogiques pour réduire l'impact négatif de l'hyperconnectivité sur l'attention des élèves.

Ateliers de conscience numérique : Des sessions interactives où les élèves découvrent comment on peut bien utiliser les écrans selon l'UNESCO (2020). Lors de ces ateliers, les élèves découvrent l'importance de bien s'adapter à l'ère des écrans pour rester concentrés en

classe. Ils apprennent à choisir le bon moment pour utiliser ou non leurs appareils, ce qui favorise leur concentration sur leurs études. La littératie numérique, soit comprendre quand et comment utiliser les technologies de façon responsable, est une avenue prometteuse pour favoriser la réussite éducative des adolescents (Bigot et coll., 2021; Gui et coll., 2023; Khoshgoftar, Mazaheri et Tarahi, 2019).

Périodes de désintox numérique : Encourager des moments de pause d'appareils électroniques, en favorisant les jeux en groupe et les activités qui éloignent les élèves du monde virtuel et qui visent le développement des habiletés socioémotionnelles, dont la régulation de l'attention. Comprendre les méfaits de l'hyperconnectivité sensibilise les enseignants à l'importance de réduire l'usage des écrans en salle de classe (Capelle, Cordier et Lehmans, 2018).

Propositions de stratégies d'apprentissage socioémotionnel

Les documents qui suivent présentent plusieurs suggestions de stratégies efficaces pour développer des compétences socioémotionnelles, dont la régulation de l'attention des élèves au primaire et au secondaire.

Beaumont, C., et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bien-être à l'école et prévention de la violence. Québec : La Collection de la Chaire. www.violence-ecole.ulaval.ca

Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A., et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire*. Comité québécois pour les jeunes en difficulté de comportement (CQJDC). Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca

https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC_Soutenir_lapprentissage_socioemotionnel_Secondaire_Personnel_scolaire.pdf

https://cqjdc.org/files/Fascicules/CQJDC_Soutenir_lapprentissage_socioemotionnel_Personnel_scolaire.pdf

Utilisation pédagogique des technologies : Plutôt que de bannir les appareils numériques de la classe, certains enseignants trouvent des moyens de les intégrer de manière constructive dans l'apprentissage en utilisant des applications éducatives qui renforcent la concentration et l'engagement. Par exemple, l'application **MindMeister** permet aux élèves de visualiser et de partager leurs idées sous forme de cartes mentales, favorisant ainsi une compréhension plus profonde et une organisation efficace des informations. **Classroomscreen** sert à gérer l'environnement de la classe en affichant des outils et des widgets interactifs qui aident à maintenir l'ordre et la concentration. De plus, **Padlet** offre un espace collaboratif où les élèves peuvent partager des ressources et des idées en temps réel, ce qui encourage la collaboration et l'engagement actif. L'objectif visé est d'utiliser positivement la technologie tout en apprenant à s'en détacher (Descamps, Temperman et De Lièvre, 2022).

Vers un futur connecté, mais concentré

Pour conclure, alors que nous naviguons dans les eaux tumultueuses de l'ère numérique, la question demeure : sommes-nous maîtres ou esclaves de notre hyperconnectivité? En reconnaissant les défis, mais aussi en embrassant les stratégies novatrices, nous avons l'opportunité unique de redéfinir notre rapport aux technologies. Les écrans sont là pour rester, mais notre capacité à concentrer notre attention est ce qui, finalement, nous définit et nous propulse vers l'avant. C'est un voyage qu'on entreprend avec un simple geste : lever les yeux de l'écran pour regarder le monde et les possibilités qui nous entourent.

Références

- Beaumont, C., et Boissonneault, J. C. (2023). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'adolescence : un guide pour le personnel scolaire*. Chaire de recherche Bienêtre à l'école et prévention de la violence. Faculté des sciences de l'éducation, Université Laval. Québec : La Collection de la Chaire. www.violence-ecole.ulaval.ca
- Bigot, V., Ollivier, C., Soubrié, T., et Noûs, C. (2021). Introduction. — Littératie numérique, penser une éducation langagière ouverte sur le monde. *Lidil*, [En ligne], 63 (30 avril 2021). URL : <https://journals.openedition.org/lidil/9181>; DOI : <https://doi.org/10.4000/lidil.9181>
- Boissonneault, J. C., Beaumont, C., Pelletier, M.-A., et Beaulieu, J. (2021). *Soutenir l'apprentissage socioémotionnel à l'école primaire : un guide pour le personnel scolaire*. CQJDC. Québec : La Collection de la Chaire. www.cqjdc.org et www.violence-ecole.ulaval.ca
- Borst, G. (2019, nov.-déc.). Écrans et développement de l'enfant et de l'adolescent. *Futuribles*, 433, 41-49.
- Capelle, C., Cordier, A., et Lehmann, A. (2018). Usages numériques en éducation : l'influence de la perception des risques par les enseignants. *Revue française des sciences de l'information et de la communication*, [En ligne], 15 (1^{er} janvier 2019). URL : <http://journals.openedition.org/rfsic/5011>; DOI : <https://doi.org/10.4000/rfsic.5011>
- Descamps, S., Temperman, G., et De Lièvre, B. (2022). Vers une éducation à la sobriété numérique. *Humanités numériques*, [En ligne], 5 (1^{er} juin 2022). URL : <http://journals.openedition.org/revuehn/2858>; DOI : <https://doi.org/10.4000/revuehn.2858>
- Foerster, M., Henneke, A., Chetty-Mhlana, S., et Rössli, M. (2019, février). Impact of adolescents' screen time and nocturnal mobile phone-related awakenings on sleep and general health symptoms: a prospective cohort study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, MDPI, 16(3), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph16030518>
- Gui, M., Gerosa, T., Argentin, G., et Losi, L. (2023). Mobile media education as a tool to reduce problematic smartphone use: results of a randomised impact evaluation. *Computers & Education*, 194(5), 104705-104718. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104705>
- Khoshgoftar, M., Mazaheri, M. A., et Tarahi, M. J. (2019). The effect of educational intervention based on health belief model to decrease and prevent mobile phone addiction among female high school students in Iran. *International Journal of Pediatrics*, 7(10), 10175-10187. <https://doi.org/10.22038/ijp.2019.40785.3438>
- Laudren, G. (2021). Hyperconnexion : entre conséquences psychosociales et phénomènes cognitifs. *Anesthésie & Réanimation*, 7(1), 66-73. <https://doi.org/10.1016/j.anrea.2020.11.004>
- Magis-Weinberg, L., et Berger, E. L. (2020). Jeux d'esprit : la technologie et le cerveau adolescent en développement. Dans Peters, S., van Atteveldt, N., Massonnié, J., et Vogel, S. E. (dir.). *Tout ce que vous et vos enseignants devriez savoir sur le cerveau en apprentissage* (p. 174-182). Lausanne : Frontiers for Young Minds. <https://www.frontiersin.org/files/pdf/9782832529423-fr.pdf#page=175>
- Manwell, L. A., Tadros, M., Ciccarella, T. M., et Eikelboom, R. (2022). Digital dementia in the internet generation: excessive screen time during brain development will increase the risk of Alzheimer's disease and related dementias in adulthood. *Journal of Integrative Neuroscience*, 21(1), 28-42. <https://doi.org/10.31083/j.jin2101028>
- Trisconi, E. (2019). *Comment l'élève adolescent s'autorégule-t-il en situation de devoirs à domicile pour résister à la tentation de l'hyperconnexion? Le rôle des caractéristiques individuelles et des composantes situationnelles* [Thèse de doctorat, Université de Fribourg (Suisse)]. sonar.ch
- UNESCO. (2020). *Enseignement inclusif : préparer tous les enseignants à enseigner à tous les élèves*. Document d'orientation. Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. Équipe spéciale internationale sur les enseignants pour Éducation 2030. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374447_fre

membre.acpi.ca

COMPLICE DE VOTRE PRATIQUE PROFESSIONNELLE

