LE JOURNAL DE L'IMMERSION

LE FRANÇAIS : LANGUE POUR APPRENDRE, LANGUE À APPRENDRE



Le modèle CAPA : une formule gagnante pour intégrer langue et contenu

Roy Lyster

L'approche intégrée : bien plus qu'une tendance pédagogique!

Marie-Josée Morneau

Les excursions culturelles comme des passerelles entre langue et culture

Sarah Fedoration et Ahmed Seif

Volume 47, numéro 3
Automne 2025

acpi.ca

Association canadienne des professionnels de l'immersion
acpi

Mission de l'ACPI

L'ACPI est une communauté professionnelle dont la mission est de participer à l'épanouissement du français au sein d'un Canada bilingue et de veiller aux intérêts de ses membres.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, nous rallions les professionnels et les partenaires de toutes les régions du pays afin d'orienter et d'enrichir la pédagogie immersive.

Grâce à notre offre de perfectionnements, nos ressources, nos recherches et nos occasions de réseautage, nous fournissons aux professionnel·le·s de l'immersion française un soutien rigoureux et créons de nombreuses opportunités d'apprentissage tout en inspirant les innovations pédagogiques.

Nos partenaires

Patrimoine canadien / Canadian Heritage

RÉSEAU DES PARTENAIRES FLS PARTNER NETWORK

ACUFC – Association des collèges et universités de la francophonie canadienne

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

Liberté • Égalité • Fraternité – République Française – Ambassade de France au Canada

AQEFLS – Association québécoise des enseignants de français langue seconde

OMLTA AOPLV – Ontario Modern Language Teachers' Association / Association ontarienne des professeurs de langues vivantes – Since / Depuis 1886

Le Conseil français – The Alberta Teachers' Association

Symposium des Rocheuses

caslt acpls

Centre de la francophonie des Amériques

LA FIPF – Fédération Internationale des Professeurs de Français

Français pour l'avenir – French for the future

Les Rendez-vous de la Francophonie

canada.ca/nos-langues – Bureau de la traduction

canada.ca/our-languages – Translation Bureau

Canada

uOttawa – Régime d'immersion en français / French Immersion Studies

Éducatrices et éducateurs francophones du Manitoba

Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes – Québec

APPIRE

Le Journal de l'immersion

Volume 47, numéro 3, automne 2025

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1106
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : 613 230-9111
Télécopieur : 613 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : www.acpi.ca

Publications Mail/Registration #/nº de publication/ distribution postale : 40017579

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

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

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

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

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

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

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

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction
Lesley Doell
Corinne Labelle
Paula Luby-Coughlan
Rihab Jabeur
Caroline Roux
Holly Sorenson

Graphisme et production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique et correction d'épreuves
Jacques Côté

Directrice générale de l'ACPI
Jessica Saada

Coordonnatrice administrative et financière
Chantal Richer

Gestionnaire des événements et projets spéciaux
Kim Murray

Gestionnaire des communications et services aux membres
Corinne Labelle

Gestionnaire des services pédagogiques
Lesley Doell

Conseillère cadre
Marie-France Gaumont

Conseillère pédagogique nationale
Peggy Bonnal

Agente de communication
Rihab Jabeur

Agente de communication aux projets et événements
Annie Charlebois

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	Poste à combler
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	Monique Wahl
Terre-Neuve-et-Labrador	Paula Luby-Coughlan
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux
Yukon	Julie Béland



Le conseil d'administration de l'ACPI
Absentes de la photo : Julie Béland et Holly Sorenson

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 : le 16e Congrès mondial de la FIPF 4

Paroles de la rédactrice 7

Mot de la directrice générale de l'ACPI 8

Chronique pédagogique de Peggy Bonnal : mon parcours et ma nouvelle aventure à l'ACPI 10

Le français : langue pour apprendre, langue à apprendre

Le modèle CAPA : une formule gagnante pour intégrer langue et contenu 14

Choisir l'approche intégrée : adaptez des pratiques exemplaires à votre contexte 19

L'approche intégrée : bien plus qu'une tendance pédagogique! 23

Teaching in Immersion: Defining and Valuing a Distinct Professional Knowledge 27

Du contenu à la langue : faire du français un outil vivant d'apprentissage 36

Soutenir le langage oral à l'aide d'albums sans texte 39

L'apprentissage authentique : le développement des habiletés transdisciplinaires et des compétences linguistiques 42

Les excursions culturelles comme des passerelles entre langue et culture 46

Témoignage à deux voix : enseignantes participantes et enseignantes formatrices 51

Coin bien-être des élèves

Agir sur la santé mentale de vos élèves en développant leur sentiment d'efficacité personnelle en classe 54

Mot de la présidente

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

Le 16e Congrès mondial de la FIPF : une vitrine internationale pour l'expertise canadienne en immersion française



Le 16e Congrès mondial de la Fédération internationale des professeurs de français (FIPF) s'est tenu du 10 au 17 juillet 2025 à Besançon, siège du conseil régional de Bourgogne-Franche-Comté, en France. Cet événement d'envergure a rassemblé environ 1 200 participants – chercheurs, professeurs d'université, conseillers pédagogiques et enseignants – venus de près de 110 pays. Le thème de ce congrès, « Les utopies francophones en tous genres », a donné lieu à une riche programmation de conférences, communications, atelers et tables rondes.

Une présence canadienne remarquée

La présence de l'ACPI à Besançon s'inscrit pleinement dans sa mission de participer à l'épanouissement d'un Canada bilingue et de veiller aux intérêts de ses membres. En prenant part à des événements internationaux, l'ACPI crée des occasions de collaboration enrichissantes, favorise le partage de pratiques pédagogiques innovantes, et valorise l'expertise des professionnels de l'enseignement de partout au pays.

C'est grâce à l'implication active de l'ACPI au sein de la Commission de l'Amérique du Nord (CAN) que nous avons pu faire acte de présence à Besançon. Cette participation témoigne de notre engagement à collaborer et à établir des partenariats avec les autres associations nationales et internationales qui œuvrent dans l'apprentissage du français, la promotion du bilinguisme et celle de la Francophonie. Ces alliances permettent de multiplier les occasions de dialogue, d'innovation et de rayonnement pour l'ensemble de notre réseau.

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) a été fièrement représentée lors de ce congrès.

En tant que présidente de son conseil d'administration, j'ai eu l'honneur d'animer un atelier portant sur nos programmes de perfectionnement individualisés, notamment le **programme de perfectionnement linguistique** et le **programme de lancement de carrière**. Ces initiatives ont suscité un vif intérêt, en ce qui concerne les besoins du Canada en matière de recrutement d'enseignants qualifiés.

Lesley Doell, gestionnaire des services pédagogiques de l'ACPI, a également présenté un atelier intitulé **« Outils efficaces pour encourager la confiance orale chez les apprenants en programme bilingue selon l'approche intégrée »**. Plusieurs collègues canadiens ont fait part de leurs recherches et mis en valeur leur expertise lors de communications et d'ateliers variés.

De plus, l'ACPI a reçu une **distinction honorifique de la FIPF**, une reconnaissance prestigieuse qui célèbre l'excellence associative dans la promotion de la langue française et de la Francophonie.

Cette distinction est attribuée aux associations qui :

- S'engagent activement dans des projets innovants pour le développement de l'enseignement du français.
- Mènent des activités exceptionnelles au niveau local, national ou international.
- Contribuent de manière significative à leur commission régionale ou à l'ensemble de la Fédération.

La cérémonie de clôture a été le moment choisi pour honorer l'ACPI, soulignant son dynamisme et son engagement quotidien envers la Francophonie.

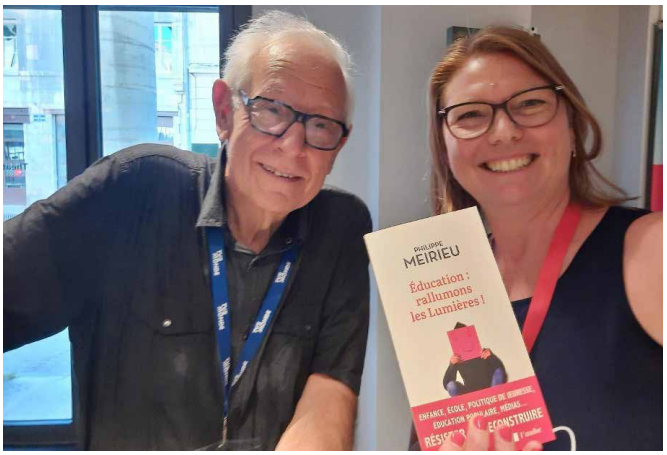
Des échanges enrichissants et des réflexions inspirantes

Ce congrès a mis en lumière l'expertise canadienne en matière d'immersion française et d'éducation, tout en favorisant les échanges avec d'autres dispositifs éducatifs de la Francophonie. Bien que le modèle canadien soit unique, plusieurs pays font face à des défis similaires, ouvrant la voie à des apprentissages mutuels.

L'intelligence artificielle a été un thème transversal, abordé par **Jérémie Séror** de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme de l'Université d'Ottawa, bien connu de l'ACPI.

Parmi les conférences marquantes, notons celle de **Jean-Louis Chiss**, professeur émérite en sciences du langage à l'Université Sorbonne Nouvelle, intitulée « Les utopies linguistiques et culturelles, langue et culture », ainsi que la conférence de clôture de **Philippe Meirieu**, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon-II, « Utopies éducatives : pour le meilleur ou pour le pire? ». Leurs interventions, bien que philosophiques, ont nourri ma réflexion sur l'avenir de l'immersion au Canada.

Philippe Meirieu en bonne compagnie



Des ateliers inspirants pour la pratique en classe

Parmi les ateliers les plus marquants, je retiens celui de **Michel Boiron**, « Enseigner le français avec les cinq sens », qui propose une approche sensorielle et ludique de l'enseignement. Une vidéo illustrative est disponible sur YouTube (*Le français des cinq sens*), et un ouvrage sur le sujet est également recommandé pour les enseignants d'immersion.



J'ai également assisté à un atelier sur le dispositif **« Dis-moi dix mots »**, une initiative du ministère de la Culture de la France. Ce projet invite les classes à explorer 10 mots choisis autour d'un thème annuel, au moyen d'activités littéraires, artistiques et sociales. Les ressources sont gratuites et accessibles en ligne : https://dismoidixmots.culture.gouv.fr.





Vie associative et renouvellement des instances

Le congrès a aussi donné l'occasion de tenir les assemblées générales annuelles (AGA) des commissions de la FIPF. La **Commission de l'Amérique du Nord** a vu **Lesley Doell** passer le flambeau à **Mark Dwyn**, qui sera épaulé par **Catherine Buchanan**, **Sarah Anthony** et **Francis Potié**. L'ACPI tient à remercier chaleureusement Lesley Doell pour ses cinq années de dévouement à la présidence de la commission.

Elle a d'ailleurs reçu un prix la remerciant de ses cinq années de service au sein du bureau exécutif élargi (BEE) de la FIPF.

La FIPF a reconduit **Cynthia Eid** à la présidence lors de son AGA, pour un nouveau mandat de quatre ans. Plusieurs projets ont été présentés, dont :

- *Le Livre Blanc – Les artisans de la francophonie*
- *Les 100 métiers du français*
- *Le Livret du Mentor*
- *La bibliothèque idéale des professeurs de français* (en partenariat avec France Éducation international)



Un sourire radieux à la réception de la distinction honorifique de la FIPF



La présidente de l'ACPI, Marie-Lyne Bédard, et Lesley Doell, présidente sortante de la Commission de l'Amérique du Nord

Une immersion culturelle inoubliable

Au-delà des activités pédagogiques, le congrès a offert une immersion culturelle dans la ville natale de Victor Hugo. Les participants ont découvert la **Citadelle de Besançon**, exploré le **musée du Temps**, et effectué des excursions vers le **château du Haut-Koenigsbourg**, les villages alsaciens de Kaysersberg et Colmar, ou pu se rendre à Neuchâtel en Suisse.



La ville de Besançon vue de la Citadelle



Besançon



Village d'Alsace

Le prochain Congrès mondial de la FIPF se tiendra à Pune, en Inde, en 2029. Une occasion à ne pas manquer pour continuer à faire rayonner l'expertise canadienne en immersion française à l'échelle internationale. Y serez-vous?

Paroles de la rédactrice

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



L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) s'efforce d'offrir tant et tant de nouveautés passionnantes, en appui aux approches pédagogiques en constante évolution du personnel de l'immersion à la grandeur du Canada. Elle soutient ses membres avec ferveur et enthousiasme, conformément à sa raison d'être. Soucieuse d'entretenir sa fiabilité, elle consacre ce numéro automnal du *Journal* à l'apprentissage de la langue.

Plus d'un article passe en revue les bienfaits des méthodes de la pédagogie immersive. On y souligne notamment le recours à une approche bien connue qui intègre l'enseignement de la langue au contenu de la matière à communiquer. Cette approche se veut la référence en matière d'enseignement en immersion française (IF) et l'ACPI souhaite qu'elle le demeure. Mais elle n'est pas la seule, comme ce numéro s'emploie à le démontrer.

Cet automne, à l'Université Memorial de Terre-Neuve, je présente à un nouveau groupe de futurs enseignants les nombreuses facettes de l'enseignement dans un programme d'IF au Canada. Certains d'entre eux ignoraient beaucoup de l'histoire de ce programme au Canada et à Terre-Neuve-et-Labrador, ce qui a rendu l'apprentissage très intéressant. Je leur ai fait savoir que malgré certaines lacunes dans leur connaissance de l'histoire des programmes de français langue seconde, ils représentent l'avenir de l'immersion française dans notre pays. Par conséquent, de futures générations d'élèves désireux d'apprendre le français comptent sur eux.

Dans mon cours, j'insiste chaque jour sur la méthode d'enseignement de la langue intégrée au contenu. J'affirme à mes étudiants que dans leur pratique, ils enseigneront toujours deux choses : le français et, par exemple, les mathématiques. J'enchaîne avec l'enseignement des fractions aux élèves des classes primaires.

J'insiste sur le fait qu'il n'est pas satisfaisant de faire apprendre la notion du nombre entier qui est divisé en parties égales, car il faut enseigner le vocabulaire : un entier, un demi, un tiers, un quart, un sixième, un douzième et ainsi de suite. De même, si le numérateur est plus qu'un, on recourt au pluriel dans le sens de deux tiers, trois quarts et six douzièmes (ce qui équivaut à un demi), alors que trois quarts équivalent à neuf douzièmes. En parallèle, je pourrais très bien enseigner directement le singulier et le pluriel en rapport avec ces fractions. Je fais mon possible pour modéliser l'approche intégrée tout en insistant sur un enseignement actif, où je dois donner aux apprenants des opportunités de parler en m'appuyant sur des activités bien planifiées. L'erreur est une occasion d'apprentissage.

J'espère qu'à leur entrée sur le marché du travail, dans les salles de classe, après quelques années de formation universitaire, cette méthode pédagogique deviendra pour ces futurs enseignants une seconde nature.

Dans les articles de cette édition du *Journal de l'ACPI*, nous réaffirmons que « le français : langue pour apprendre, langue à apprendre » est le fil conducteur et le thème récurrent de l'enseignement en IF, dans tout contexte d'apprentissage (primaire, intermédiaire, secondaire ou postsecondaire) et avec des apprenants de tous âges.

Je vous souhaite bonne lecture. Vous découvrirez dans ces pages tellement d'articles intéressants portant sur ce sujet. Du coup, bonne continuation dans vos efforts collectifs pour former les apprenants, donc pour devenir les enseignants d'immersion française les plus compétents, les mieux certifiés et les plus professionnels qui soient.

Mot de la directrice générale de l'ACPI

Jessica Saada | *Directrice générale* | *jsaada@acpi.ca*



Le thème de cette édition automnale du *Journal de l'immersion* me touche particulièrement car il fait écho à mon propre rapport aux langues, construit un peu à l'inverse de celui de nos élèves.

Ma langue maternelle, celle de mes instincts, de mes premières berceuses, des premiers mots d'affection, de colère, de doute, de réconciliation, de chagrin, d'amour et de réconfort, la langue de mes premières histoires, de mes premiers élans d'imagination, celle qui est gravée au plus profond de mon être, c'est le français.

L'anglais fut un cadeau offert très tôt par mes parents qui avaient adopté le Canada et son bilinguisme officiel. Il s'est quant à lui doucement tissé dans ma vie, jusqu'à cohabiter avec le français, dans ma tête et dans mon cœur, dans mes amitiés et mes découvertes. Depuis ma plus tendre enfance, ces deux langues avancent côte à côte, doigts entrelacés, m'offrant tout le spectre des couleurs dont j'ai besoin pour définir, comprendre, exprimer… pour me définir, me comprendre et m'exprimer.

C'est précisément cette richesse que nous tentons de transmettre dans nos classes d'immersion française : une langue seconde ou additionnelle qui devient bien plus qu'un outil de communication, une langue qui devient un territoire intérieur, un ancrage culturel, un espace pour concevoir, penser, créer, rêver.

En immersion, le français occupe une place à la fois centrale et complexe. Il est la langue d'enseignement, certes, mais il demeure aussi une langue en construction. Il permet de développer des compétences dans toutes les matières mais il a aussi ses propres compétences, à développer avec intention.

Cette réalité soulève des défis pédagogiques, mais aussi d'immenses possibilités. Elle nous engage à concevoir des environnements riches, authentiques, où la langue se vit et se transforme en outil de compréhension, d'action, de création. Enseigner en immersion, c'est guider les élèves dans cet équilibre délicat entre apprentissage disciplinaire et développement linguistique.

Et c'est là toute la beauté de l'immersion : cette possibilité d'ouvrir un monde au moyen d'une langue, et de permettre à cette langue d'habiter ceux qui l'apprennent.



Bourses FLS de 3 000 $





Les bourses FLS aident vos élèves à renforcer leur bilinguisme

BOURSES D'ÉTUDES POSTSECONDAIRES EN FRANÇAIS LANGUE SECONDE

ACUFC

Canada

De la France à l'immersion française : mon parcours et ma nouvelle aventure à l'ACPI

Chronique pédagogique de Peggy Bonnal | *Conseillère pédagogique nationale, ACPI* | pbonnal@acpi.ca



Une nouvelle aventure

Depuis début septembre, j'ai le plaisir et l'honneur d'avoir rejoint la belle équipe de l'ACPI à titre de conseillère pédagogique nationale. C'est pour moi une grande fierté de pouvoir désormais soutenir les enseignants et enseignantes d'immersion ainsi que tous les professionnels de l'immersion d'un bout à l'autre du pays.

Quelle belle opportunité que de pouvoir me présenter dans *Le Journal de l'immersion* dont le thème est « Le français : langue pour apprendre, langue à apprendre »! Ce thème me tient particulièrement à cœur, car il est l'essence même de nos programmes d'immersion : enseigner **le** français, mais aussi **en** français. Lorsque j'accompagnais mes collègues à mes précédents postes, j'avais l'habitude de leur dire que c'est cela qui fait la beauté d'enseigner en immersion française.

Lorsque j'envisage la thématique de cette édition automnale du *Journal de l'immersion*, je réfléchis à ma propre trajectoire, où la langue a joué un rôle critique sur les plans personnel et professionnel.

Mes débuts au Canada

Mon parcours est un peu atypique : il y a 10 ans, mon mari et moi vivions en France et souhaitions faire vivre une expérience enrichissante à l'étranger à nos enfants. Surtout, nous voulions qu'ils apprennent l'anglais d'une manière différente de la nôtre.

De mon côté, j'avais toujours caressé ce rêve un peu inexplicable : aller vivre au Canada.

En 2016, notre projet familial devient réalité. Mon mari est embauché par une compagnie située en Alberta, à Calgary. Pour ma part, je décroche un poste d'enseignante en maternelle au Lycée international de Calgary. Nous voilà donc en route pour le Canada.

À la découverte de l'immersion

Je n'imaginais pas encore que je n'enseignerais plus jamais de la même manière. Après 15 ans d'enseignement en milieu majoritaire francophone en France dans divers contextes, à différents niveaux scolaires, je commence mon mois de septembre 2016 avec confiance, désireuse de mener mon année tel que j'avais l'habitude de le faire.

Et tout à coup, un monde inconnu s'ouvre à moi. Je me sens seule sur une île déserte malgré mes années d'expérience. Mes élèves ne me comprennent pas avec mon accent français et la gestion de classe devient un vrai défi. Je me revois encore dans la cour, appelant Gabriel et Arthur… sans qu'aucun ne réagisse. Eh oui, je prononçais leurs noms à la française! Un grand moment de solitude. Et comme si cela ne suffisait pas, j'ignorais encore que, dès la troisième semaine de septembre, il peut neiger à Calgary! Mon projet d'arts visuels sur les feuilles d'automne est vite tombé à l'eau. À cela s'ajoutaient les défis de l'installation dans un nouveau pays – et moi qui ne parlais pas un mot d'anglais, langue du quotidien à Calgary! Autant dire que certaines situations avec les parents d'élèves et la direction anglophone ont parfois été… « cocasses ». Nous voulions que nos enfants soient pleinement immergés en anglais; le contrat était bien rempli. Mais moi, j'ai bien cru me « noyer »!



Extrait de l'album jeunesse : Serge Bloch. (2000). L'école de Léon. Album Michel Jeunesse.

Trouver des solutions et se former

C'est ma passion pour l'enseignement et l'amour pour mes élèves qui m'ont poussée en dehors de ma zone de confort. Cette carrière a toujours été une évidence pour moi. Alors n'étant pas quelqu'un qui se laisse abattre, j'ai analysé la situation et cherché des solutions. La première a été la formation que j'ai reçue à mon arrivée, sur les défis de venir enseigner au Canada et les différences culturelles et éducatives qui y sont liées. J'ai également pris des cours d'anglais et enfin j'ai voulu comprendre les particularités d'enseigner dans un milieu francophone minoritaire. Car, malgré tous les obstacles que je rencontrais, je découvrais la richesse d'enseigner dans la langue additionnelle des élèves. Ces défis étaient non seulement stimulants, mais je regardais mes petits élèves progresser à une telle vitesse que je souhaitais en savoir plus. Alors l'année suivante, je quitte mon établissement et je décide d'aller enseigner dans une école d'immersion française. Je veux me former. À force de discussions et d'échanges, je découvre l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI). Je participe à mon premier congrès à Québec en 2019, sur le thème « Nos accents, nous couleurs ». Un thème qui résonne particulièrement avec mon démarrage au Canada, deux ans plus tôt.

Et là, passez-moi l'expression, le virus me pique et je tombe littéralement amoureuse du monde de l'immersion française. Je voulais comprendre, aider mes élèves et tirer une force de ma double culture et de mes connaissances. Puis la pandémie est arrivée. Malgré l'angoisse qu'elle a suscitée dans le monde, elle m'a offert un avantage inattendu : plus de temps. J'ai alors pu accéder à de nombreux ateliers en ligne et j'ai nourri une soif constante d'apprendre et de me perfectionner.

Lors de ces formations, j'ai eu la chance de croiser différents acteurs de l'immersion. Ces rencontres ont occasionné des discussions stimulantes. Elles m'ont ouvert de nouvelles perspectives et donné envie d'aller plus loin. J'ai alors décidé de faire un master en ingénierie de la formation et de l'enseignement du français langue étrangère (FLE). Je me suis particulièrement intéressée au développement de l'oral et aux pratiques gagnantes en classe d'immersion. Je voulais mieux m'équiper afin de soutenir mes élèves et de les rendre fiers d'apprendre le français. J'ai l'habitude de dire qu'enseigner en immersion a été pour moi le début d'une nouvelle carrière tellement riche et épanouissante, avec une trajectoire à laquelle je ne m'attendais pas et que j'apprécie un peu plus chaque jour.

Ce parcours m'a amenée à réfléchir plus largement à ce que signifie enseigner le français dans un milieu immersif.

Constat de mon cheminement personnel et professionnel

En milieu francophone majoritaire, je ne m'étais jamais vraiment questionnée sur la distinction entre enseigner *en* français et enseigner *le* français. Je n'avais pas non plus saisi la pleine importance de l'oral dans l'apprentissage. Dans un contexte de langue majoritaire, nous tenons trop souvent pour acquis que tous nos élèves nous comprennent, nous nous concentrons sur la matière à enseigner et non sur la langue dans laquelle nous l'enseignons.

Je repense à certains de mes élèves pour lesquels j'aurais certainement dû me poser la question : *et si c'était* ***la langue orale****, le problème?* Mais ce qui rend l'enseignement de l'oral difficile en milieu majoritaire, c'est que « l'*oral* est conçu comme un tout homogène qui se confond avec ou s'oppose à l'écrit, lui aussi vu comme unité homogène », et que « la difficulté de concevoir l'oral comme objet autonome d'enseignement est sans doute liée au fait que la langue orale – ou plutôt les multiples manières de parler – n'est l'objet d'analyses scientifiques systématiques que depuis peu » (Dolz et Schneuwly, 2016).

D'ailleurs, ces 10 à 15 dernières années, les différentes refontes des curriculums en France ont redonné une place plus importante à l'oral et à son enseignement. Ma propre expérience dans l'apprentissage d'une langue seconde n'a malheureusement pas été une grande réussite, justement en raison d'un manque de considération de la place essentielle de l'oral et de son aspect communicatif. Une langue nous sert à communiquer, à construire notre esprit critique, à argumenter, à échanger, à partager… On doit la considérer dans son entièreté, en particulier quand on enseigne en immersion française; elle n'est pas seulement un objet d'apprentissage.

J'ai d'ailleurs toujours regretté de ne pas avoir eu la chance de parler une langue étrangère avec confiance.

Aujourd'hui, après une décennie d'enseignement en immersion française, ma constatation est sans appel : ce qui distingue l'immersion, c'est la place unique de la langue, à la fois objet d'étude, outil de pensée et vecteur d'apprentissage. Et c'est ce qui rend uniques nos programmes d'immersion, qui figurent parmi les plus efficients pour apprendre une langue additionnelle.

Ma réflexion m'a aidée à faire évoluer mon enseignement et à mettre en place, dans ma classe, des pratiques gagnantes qui considèrent la langue dans sa globalité. Aussi bien en maternelle qu'en 12e année, chaque moment de la journée devient une occasion d'apprentissage de cette langue additionnelle.

Des pratiques gagnantes

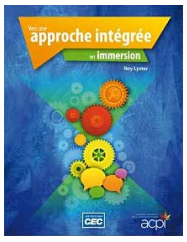
La réussite de nos élèves est très influencée par nos pratiques; or trois de ces pratiques ont fait une différence dans ma classe, comme dans celles de mes collègues.

1. La place de l'oral

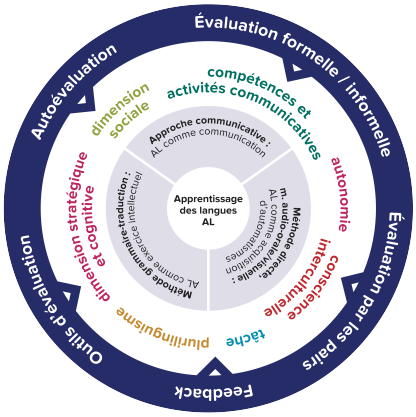
L'oral est la pratique qui illustre le mieux comment le français peut être à la fois **langue à apprendre et langue pour apprendre**. L'oral n'est pas seulement une compétence à enseigner : il est **le moteur** de tous les apprentissages.

Une langue s'acquiert en contexte et par le biais de situations authentiques. Pour plusieurs de nos élèves, l'école est le seul endroit où ils vont entendre du français et le parler. D'où l'importance qu'ils vivent cette langue additionnelle à chaque moment de la journée, dès qu'ils franchissent le pas de la porte. Les accueillir en français leur permet de faire de cette langue additionnelle une langue « engageante, communicative, signifiante et contextualisée », comme l'explique Roy Lyster dans *Vers une approche intégrée en immersion*. J'ai pu intégrer des objectifs langagiers à chacun de mes moments en classe. Lorsque j'organisais mes centres de mathématiques, j'avais toujours un objectif langagier précis que j'avais préalablement modélisé avec mes élèves. Il est essentiel d'intégrer le français, quelle que soit la matière enseignée. Par exemple, dans un cours de sciences de 8e année, il est important de planifier des activités qui servent autant les objectifs disciplinaires que le développement langagier. À ce sujet, l'ACPI a récemment présenté, dans la section *Recherches en bref* de sa Zone pédagogique, l'outil **Dictogloss**, qui permet aux élèves de parler davantage en français, peu importe la matière!

2. L'approche actionnelle du CECR[1]



L'approche actionnelle du CECR accorde une place importante au rôle essentiel de la langue comme outil de communication, en insistant sur son rôle social, où l'apprenant est considéré comme un acteur dans des situations concrètes de la vie réelle.



Extrait d'Enrica Piccardo, Du communicatif à l'actionnel : un cheminement de recherche, Curriculum Services Canada, Services des programmes d'études Canada, 2014, p. 4.

Elle permet d'utiliser la langue à la fois comme **objet d'apprentissage**, en enseignant explicitement ses structures et usages, et comme **moyen d'apprentissage**, en facilitant la communication et la participation active des élèves à des situations authentiques. Cette approche offre ainsi un juste équilibre entre ces deux dimensions, puisqu'elle vise avant tout à aider des personnes non francophones à communiquer et travailler rapidement en français.

Son caractère **par tâche** donne matière à l'adapter au contexte de l'immersion française et à l'âge des élèves, de la maternelle à la 12e année. En ce qui me concerne, cette approche a été déterminante car elle m'a appris à déterminer des attentes claires pour les « actes de parole » et à les modéliser en classe. Je parle souvent de **conscientisation** de mon enseignement de l'oral. Avec mes collègues, nous avons élaboré des référentiels langagiers en vue de préciser nos attentes et de mettre au point des évaluations orales objectives, basées sur un enseignement explicite de la langue.

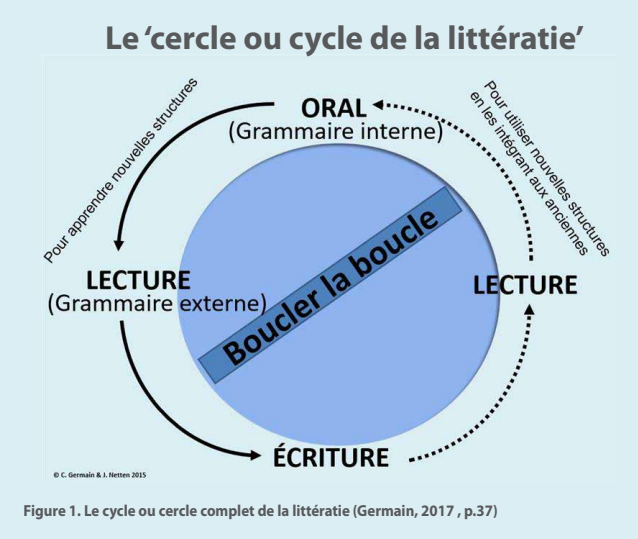


Figure 1. Le cycle ou cercle complet de la littératie (Germain, 2017 , p.37)

Nous avons ainsi pu structurer et donner du sens à l'apprentissage de cette langue additionnelle. Cette approche tient également compte du **plurilinguisme** de nos élèves, ce qui est crucial dans notre contexte. Désormais, le français n'est plus leur deuxième, ni même la troisième langue; aussi parlons-nous aujourd'hui de langue additionnelle. Nous avons observé que, dans notre contexte, cette approche rend les élèves plus spontanés à l'oral tout en améliorant fortement leurs compétences écrites. Grâce à elle, nous abordons la langue dans sa globalité, aussi bien comme **langue à enseigner** que comme **langue pour enseigner**.

[1] *Cadre européen commun de référence pour les langues.*

Si vous souhaitez en savoir davantage sur l'approche actionnelle, le CECR ou le Diplôme d'études en langue française (DELF), l'ACPI constitue une véritable mine d'or : elle met à votre disposition, sur son site, de nombreuses ressources pour vous aider à mieux comprendre cette approche et à la mettre en œuvre dans votre classe.

3. La gestion de l'erreur : corriger sans brimer, voilà le défi!

Enfin, lorsque j'étais coach en littératie puis conseillère pédagogique dans mon établissement, on m'a souvent demandé comment gérer les erreurs de nos élèves lorsqu'ils parlent. Tous les experts ne s'accordent pas nécessairement sur la gestion de l'erreur à l'oral. Beaucoup d'enseignantes n'osent pas corriger leurs élèves, de peur de les brimer et de couper leur spontanéité à essayer de parler en français. Mais nous savons que si nous ne corrigeons pas nos élèves, leurs erreurs vont se fossiliser. Pourtant les enfants qui apprennent leur langue maternelle dans leur famille reçoivent de la rétroaction de leurs parents. Quel parent n'a jamais dit à son enfant « non, on ne dit pas des *chevals* mais des *chevaux* »! Ce rapport à l'erreur illustre bien la double dimension de la langue en immersion : elle est autant un **objet d'apprentissage**, lorsque nous travaillons sur la forme et la correction, qu'**un moyen d'apprentissage**, lorsqu'elle sert de véhicule à la communication et à la construction des savoirs. Notre défi dans nos classes d'immersion est donc de trouver un juste équilibre dans la gestion de l'erreur et de maintenir la motivation de nos élèves à prendre des risques et parler en français. L'**approche neurolinguistique** proposée par Joan Netten et Claude Germain, qui s'appuie sur la théorie de la neurolinguistique du bilinguisme de Michel Paradis, offre des pratiques qui permettent de corriger de façon **dynamique** nos élèves en contexte de conversations sans avoir à sanctionner l'erreur, mais en reprenant la structure erronée dans la conversation et en proposant la structure correcte. En effet, nous n'apprenons pas à parler comme nous apprenons à lire ou écrire. Pour l'apprentissage de la langue orale, les recherches parlent d'une **grammaire implicite** qui se met en place progressivement, sans que l'enfant n'en soit nécessairement conscient. Voilà une différence importante avec la grammaire explicite liée à l'apprentissage de la langue écrite. Ceci explique pourquoi corriger un enfant quand il parle n'est pas toujours efficace. L'intégration de cette correction dans la communication authentique semble donner de meilleurs résultats et préserver la motivation des élèves à parler français (Ricordel et Truong, 2019).

Exemple de conversation :

« Élève : Madame, *la* chat sur le livre est *bleue*.

Enseignante : Ah! *Le* chat sur le livre est *bleu*. Peux-tu me dire où est le chat? Oui, le chat est près de la rivière… »

Si vous souhaitez mieux comprendre cette approche, le site de l'ACPI propose de nombreux balados et témoignages dans lesquels différents experts partagent les pratiques gagnantes issues de l'approche neurolinguistique en milieu immersif.

Pour conclure

Mon propre défi d'apprendre l'anglais m'a permis de mieux comprendre ce que vivent nos élèves lorsqu'ils apprennent une langue additionnelle : les hésitations, les frustrations, l'insécurité, mais aussi la fierté de progresser. Ce défi m'a poussée à mieux cerner le processus d'apprentissage d'une langue additionnelle et à saisir cette particularité des programmes d'immersion, qui consiste à comprendre la dynamique essentielle entre la langue que l'on enseigne et celle par laquelle on apprend.

Aujourd'hui, je crois profondément aux programmes d'immersion. En tant que conseillère pédagogique nationale de l'ACPI, je souhaite mettre ma passion et mon enthousiasme au service des enseignants et enseignantes de partout au pays, afin de soutenir le développement de nos programmes d'immersion française et de permettre à nos élèves de s'épanouir pleinement dans leur langue additionnelle, le français.

Je sais maintenant que mon parcours, parfois semé d'embûches, a été une chance immense. L'immersion n'est pas seulement un programme, c'est une aventure humaine et linguistique qui transforme aussi bien les élèves que les enseignants. Gardons toujours à l'esprit qu'apprendre une langue est un cadeau pour la vie et une fenêtre ouverte sur l'avenir.

Références

Dolz, J., et Schneuwly, B. (2016) (dir.). *Pour un enseignement de l'oral : initiation aux genres formels à l'école* (6e éd.). ESF Sciences Humaines.

Germain, C. (2017). Le cycle ou cercle complet de la littératie. Dans *L'approche neurolinguistique (ANL) : foire aux questions* (p. 37). Myosotis Presse.

Ricordel, I., et Truong, V.-T. (2019). Comment l'approche neurolinguistique intensifie la motivation de l'apprenant dans l'acquisition d'une langue étrangère? Dans Almeida, J. D. de, et coll. *Para lá da tarefa: implicar o estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (p. 325-342). Faculty of Arts and Humanities, University of Porto (FLUP). https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/17874.pdf

Le modèle CAPA : une formule gagnante pour intégrer langue et contenu

Roy Lyster | *Professeur émérite, Université McGill* | roy.lyster@mcgill.ca



Afin d'illustrer une démarche de planification de séquences pédagogiques intégrant à la fois les contenus disciplinaires et la langue d'immersion, nous présentons une séquence d'enseignement en quatre phases – contextualisation, attention, pratique, autonomie – appelée le modèle CAPA (Tedick et Lyster, 2020).

Cette séquence pédagogique est présentée dans mon ouvrage *Vers une approche intégrée*, publié aux Éditions CEC en 2016 avec le soutien de l'ACPI. Dans ce livre, les quatre phases se nommaient Perception, Conscientisation, Pratique guidée et Pratique autonome. Une modification a depuis été apportée afin de souligner l'importance de mettre l'accent sur le contenu plutôt que sur la langue. En effet, commencer par la phase de perception (*noticing*) menait souvent à une mise en avant immédiate des éléments linguistiques ciblés, au détriment du contexte lié au thème disciplinaire. C'est pourquoi la première phase s'intitule maintenant Contextualisation. D'autres modifications ont permis la création d'un acronyme pertinent et fonctionnel en français comme en anglais, soit CAPA. Ainsi, Conscientisation est devenue Attention, Pratique guidée est maintenant Pratique alors que Pratique autonome se nomme Autonomie.



Mis à part ces changements de dénomination, les phases demeurent identiques à celles présentées dans le livre. Le but de cet article n'est donc pas de présenter un nouveau modèle, mais plutôt de présenter de nouveau le modèle avec sa nouvelle dénomination.

Concepts clés : les phases du modèle CAPA

1. **Contextualisation :** Cette phase établit un contexte signifiant lié au contenu disciplinaire, généralement à l'aide d'un texte adapté pour rendre certaines formes linguistiques cibles plus saillantes et fréquentes.
2. **Attention :** Les élèves sont amenés à prêter attention aux formes linguistiques ciblées, afin d'en découvrir les régularités dans l'usage à partir du texte.
3. **Pratique :** Les élèves utilisent les formes ciblées dans un contexte contrôlé mais signifiant, tout en recevant une rétroaction corrective.
4. **Autonomie :** Les élèves réutilisent les formes dans des contextes plus ouverts et autonomes, ce qui vise à développer leur fluidité, leur motivation et leur confiance dans l'usage du français.

Le modèle CAPA s'appuie sur la théorie de l'acquisition des compétences (*skill acquisition theory*; p. ex., DeKeyser, 2010; Lyster et Sato, 2013), et son explication des processus cognitifs liés au développement de la conscience métalinguistique et de la production langagière.

Selon cette théorie, l'apprentissage d'une compétence complexe, comme une langue seconde, implique un développement conjoint des connaissances déclaratives (règles, définitions, structures) et des connaissances procédurales (traitement linguistique fluide et spontané). Les partisans de la théorie de l'acquisition des compétences soutiennent que le développement en langue seconde implique une transition graduelle : on passe d'un usage exigeant, qui repose sur les connaissances déclaratives, à un usage plus automatique de la langue cible, qui repose sur les connaissances procédurales.

Cette évolution se produit grâce à la pratique langagière et à la rétroaction corrective offertes dans des contextes signifiants. Les connaissances déclaratives sont souvent associées aux connaissances explicites de la langue, tandis que les connaissances procédurales sont considérées comme implicites, pouvant donc être mobilisées automatiquement sans effort conscient particulier (voir la figure 1).

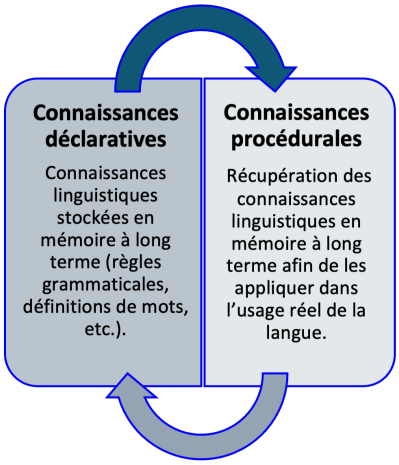


Figure 1. *Interaction des connaissances déclaratives et procédurales*

Dans le contexte de l'immersion, l'interaction entre les connaissances déclaratives et les connaissances procédurales est toutefois mieux comprise comme bidirectionnelle (Lyster et Sato, 2013). Autrement dit, les élèves en immersion dont l'exposition précoce au français a surtout activé des processus d'apprentissage implicites bénéficieront de pratiques et de rétroactions qui visent à rendre plus explicites les connaissances implicites acquises de façon relativement naturelle. Ces connaissances explicitées deviennent ainsi disponibles pour une restructuration. Il est probable que les élèves aient mal assimilé certaines formes du français et qu'ils aient maintenant besoin de prendre du recul pour les réanalyser, en s'appuyant sur leur conscience métalinguistique grandissante tout en participant à diverses activités de pratique langagière.

Phase de contextualisation

La phase de contextualisation vise à établir un contexte signifiant lié au contenu, généralement au moyen d'un texte écrit ou oral dans lequel les formes linguistiques ciblées ont été (ou seront) mises en évidence afin de les rendre plus saillantes ou plus fréquentes. Bien qu'un texte écrit serve souvent de point de départ à une séquence d'enseignement selon le modèle CAPA, des textes oraux conviennent tout aussi bien.

D'autres possibilités incluent des dialogues avec des marionnettes, divers fichiers audio tels que des balados, ainsi que des photos ou d'autres types de stimuli visuels.

Pour traiter la langue en fonction du sens à cette étape, les élèves n'ont pas encore besoin de comprendre explicitement le fonctionnement des formes linguistiques ciblées dans le texte – celles-ci seront mises en relief ultérieurement. À ce stade, les élèves ont surtout besoin d'une exposition répétée à plusieurs exemples des formes ciblées en contexte, mais l'accent pédagogique de cette phase demeure mis sur le sens.

Conseils clés : la planification à rebours

1. Pour sélectionner le ou les textes qui sont au cœur de la phase de contextualisation, les enseignants peuvent s'appuyer sur le concept de planification à rebours (Wiggins et McTighe, 2005).
2. Pour ce faire, ils commencent par déterminer le langage que les élèves seront censés produire lors de la phase finale d'autonomie.
3. Ils choisissent ensuite le ou les textes contenant ces éléments linguistiques et devront le ou les modifier afin de s'assurer que les formes cibles apparaissent suffisamment souvent pour qu'on les remarque pendant la phase d'attention et les modélise tout au long de la séquence.

Phase d'attention

La phase d'attention vise à amener les élèves à se concentrer sur certains aspects formels du français afin de renforcer leur conscience métalinguistique. Selon Ellis (2002), on peut distinguer deux niveaux de cette conscience. Le premier, de base, correspond à la capacité de remarquer ou d'identifier des propriétés formelles du français (p. ex. : le nom *bicyclette* est féminin; la terminaison de l'indicatif présent *parlent* est *-ent*). Le second, plus avancé, implique le développement d'une représentation analysable et généralisable de la forme cible (p. ex. : *bicyclette* est féminin parce qu'il se termine par *-ette*, et donc *crevette* est également féminin; *parlent* se termine par *-ent* parce qu'il s'agit de la 3e personne du pluriel, et donc *voient* correspond lui aussi à la 3e personne du pluriel).



La phase d'attention aborde ces deux types de sensibilisation. Elle vise d'abord à amener les élèves à remarquer des formes cibles spécifiques apparaissant dans le ou les textes présentés lors de la contextualisation. Cela peut se faire grâce à la mise en évidence, c'est-à-dire en rendant les traits linguistiques cibles plus visibles dans l'écrit par le recours, par exemple, à la couleur ou aux caractères gras, et à l'oral par l'accentuation intonative et l'utilisation de gestes. Que la donnée (l'*input*) soit écrite ou orale, une fréquence accrue des formes cibles demeure essentielle.

À la suite des tâches de repérage ou en combinaison avec celles-ci, des tâches d'attention conçues pour faciliter un certain degré d'analyse aident les élèves à détecter les régularités qui gouvernent l'usage des formes cibles. Parmi les exemples, on retrouve les activités de découverte de règles ou de détection de régularités, les exercices métalinguistiques et les occasions de comparer les structures linguistiques. Selon l'âge des apprenants, ces tâches peuvent consister soit à induire les règles (de manière à pouvoir les formuler explicitement), soit simplement à détecter les régularités avec l'idée que, grâce à une exposition suffisante, ils les intérioriseront pour un usage ultérieur.

La recherche n'a pas toujours démontré un lien direct entre la conscience métalinguistique et son influence lors de la production spontanée. En d'autres termes, savoir énoncer une règle (connaissance déclarative) n'assure pas son application lors de l'utilisation effective de la langue (connaissance procédurale). C'est pourquoi la conscience métalinguistique ne constitue pas une fin en soi, mais plutôt un moyen en vue d'une finalité. Les activités d'attention visent à consolider la restructuration cognitive des représentations déclaratives fondées sur les règles, tandis que les occasions de procéduralisation sont offertes par la suite, dans les phases de pratique et d'autonomie.

Phase de pratique

La phase de pratique continue de mobiliser la conscience métalinguistique des apprenants dans le but d'intérioriser les connaissances métalinguistiques par le biais de processus de compréhension et de production. Elle offre aux élèves des occasions d'utiliser les formes ciblées de manière signifiante, mais dans des contextes suffisamment structurés pour que les enseignants puissent fournir une rétroaction corrective claire, pertinente et en lien avec les objectifs linguistiques. L'objectif est d'amener les élèves au-delà de leur production interlangagière habituelle et d'exiger une plus grande précision dans leur usage du français, notamment en ce qui concerne les formes ciblées. Ce dépassement est nécessaire pour contribuer à déstabiliser les formes interlangagières et faciliter le réaménagement des connaissances déclaratives tout en amorçant le processus de procéduralisation.

Il existe de nombreux types de pratique parmi lesquels on peut choisir, allant de la pratique contrôlée ou guidée à une pratique plus ouverte ou « libre » de communication. Idéalement, la phase de pratique devrait être relativement contrôlée ou guidée, nécessitant alors l'utilisation des formes ciblées. Toutefois, les activités de pratique doivent en même temps impliquer l'utilisation du français à des fins communicatives. Or, concevoir des activités de pratique qui soient à la fois contrôlées (au sens où elles requièrent l'utilisation de formes spécifiques) et communicatives dans leur finalité constitue un défi de taille. Pour ce faire, les enseignants doivent réfléchir attentivement en se demandant si les tâches suscitent réellement une utilisation suffisante des formes ciblées et si elles semblent pertinentes et liées au domaine du contenu.

Des enquêtes ou des entrevues menées par les élèves fonctionnent bien pour une pratique communicative de la langue centrée sur le contenu. De plus, des jeux soigneusement planifiés, des tâches de description d'images et des séances de questions-réponses offrent également des occasions de pratique qui sont répétitives dans leur conception, mais communicatives dans leur finalité (voir Lyster, 2016, et Tedick et Lyster, 2020, pour des exemples concrets). Les élèves auront l'occasion, lors de la phase d'autonomie, d'utiliser la langue cible de manière moins contrainte, mais avant cela, ils doivent bénéficier d'occasions de commencer le processus de procéduralisation avec l'appui de l'étayage de l'enseignant et d'un accent mis sur la précision.

Phase d'autonomie

La séquence guidée par le modèle CAPA se boucle lors de la phase d'autonomie, en ramenant au premier plan le thème ou le sujet disciplinaire qui avait servi de point de départ. À l'instar de la phase de pratique qui la précède, la phase d'autonomie est conçue pour susciter l'utilisation des traits linguistiques ciblés, mais cette fois de façon encore plus étroitement liée au contenu disciplinaire, avec moins de contraintes et un étayage légèrement réduit de la part de l'enseignant. L'objectif est de permettre aux élèves d'utiliser ces formes dans la pleine mesure de leurs moyens, de manière plus ouverte et autonome, afin de développer leur fluidité, leur motivation et leur confiance dans l'utilisation du français. Même si les élèves doivent sentir que la phase d'autonomie leur offre un terrain sécurisant pour prendre des risques et tester des hypothèses liées aux éléments linguistiques mis en avant durant les phases d'attention et de pratique, on doit néanmoins concevoir cette phase de manière à favoriser l'exactitude et à offrir des occasions de rétroaction corrective.

Les activités appropriées à la phase d'autonomie peuvent être inspirées du programme régulier dans les différentes disciplines. Autrement dit, tout en se concentrant sur les objectifs de contenu, les enseignants peuvent identifier les tâches que les élèves sont censés accomplir dans le domaine disciplinaire concerné. La phase d'autonomie se prête ainsi à l'intégration d'objectifs langagiers qui visent non seulement les formes linguistiques, mais aussi les fonctions langagières académiques (p. ex., expliquer, comparer, évaluer). Ainsi, les élèves peuvent : présenter les résultats d'une expérience menée en cours de sciences; créer et présenter une ligne du temps en sciences humaines; expliquer les étapes nécessaires pour résoudre un problème de mathématiques; effectuer une recherche sur une personne avant de rédiger et de présenter oralement sa biographie.

Les enseignants doivent faire preuve de créativité pour imaginer comment adapter des tâches académiques de façon à susciter l'utilisation des traits linguistiques mis en évidence durant les phases d'attention et de pratique. La phase d'autonomie doit être planifiée de manière que les structures cibles émergent naturellement; toutefois, avec moins de guidance de la part de l'enseignant, les élèves peuvent bien sûr éviter les formes cibles ou les utiliser de manière non conforme lorsqu'ils réalisent les tâches. Le défi, tant pour les enseignants que pour les élèves, est de garder en tête les objectifs langagiers durant cette phase.

Concepts clés : l'accent variable sur le contenu et sur la langue

1. Le modèle CAPA permet de varier l'accent mis sur le contenu et la langue (voir la figure 2).
2. La phase de contextualisation privilégie le contenu.
3. Les phases d'attention et de pratique mettent l'accent sur la langue, tout en maintenant le contenu en arrière-plan.
4. La phase d'autonomie ramène le contenu au premier plan.
5. Le thème disciplinaire demeure constant tout au long de la séquence, tantôt à l'avant-plan, tantôt à l'arrière-plan.

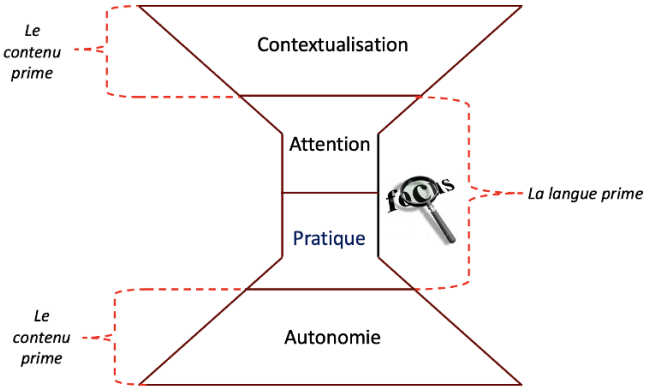


Figure 2. *Accent variable sur le contenu et sur la langue dans le modèle CAPA (adaptée de Lyster, 2016, et de Tedick et Lyster, 2020)*

Conclusion

Plusieurs études d'intervention basées sur le modèle CAPA ont été menées en classes d'immersion (pour une synthèse, voir Lyster, 2007, 2016). Les résultats montrent que les élèves bénéficiant d'interventions ciblées et contextualisées progressent davantage que ceux exposés à l'enseignement régulier. Également, des recherches plus récentes (Arshad et Lyster, 2021; Lyster, 2019; Tedick, Mathieu et Dupuis, 2024) ont démontré que le modèle CAPA est un outil efficace pour aider les enseignants en immersion à conceptualiser l'intégration de l'enseignement de la langue et celle des contenus disciplinaires. Le caractère visuel et séquentiel du modèle est perçu comme un guide structurant, bien que les défis liés au manque de temps et de ressources subsistent.

Dans une des études (Arshad et Lyster, 2021), il s'agissait d'une initiative de formation professionnelle sur trois ans au cours de laquelle le modèle CAPA a été utilisé pour aider les enseignantes à concevoir leurs propres unités intégrées de contenu et de langue dans les cours de français et d'études sociales (univers social). Les enseignantes ont été unanimes à souligner les effets positifs que leurs unités d'enseignement intégrées ont eus sur l'apprentissage et la motivation de leurs élèves.

J'aimerais conclure avec trois témoignages d'enseignantes participantes au projet (qui sont adaptés d'Arshad et Lyster, 2021) pour mettre en valeur la faisabilité de l'approche intégrée sur le terrain.

Delphine : *J'ai beaucoup retenu et aimé les quatre étapes du modèle CAPA pour intégrer l'enseignement du français et de l'univers social. Cette façon d'intégrer les matières est simple à comprendre et rend le tout beaucoup plus facile à faire.*

Vanessa : *There are some students who have a lot of difficulty in French who were able to really do well in terms of grammar in French and the historical content. I think it's the fact of repeating often, always manipulating the same information. Even if we focused on French and sometimes history, it really helped a lot.*

Beatrice : *J'enseigne l'univers social en français depuis plusieurs années, mais j'en étais à me demander s'il ne valait pas mieux l'enseigner en anglais. Maintenant, je suis rassurée et je désire poursuivre une démarche en français.*

Enfin, il convient de préciser que la forme de sablier de la figure 1 (p. 15) illustre quelles phases mettent davantage l'accent sur le contenu et lesquelles portent plus précisément sur la langue, sans toutefois représenter ces proportions du point de vue de la durée ou de l'importance. Autrement dit, les espaces attribués aux phases d'attention et de pratique apparaissent plus restreints que ceux de contextualisation et d'autonomie, mais uniquement pour symboliser l'idée de « focalisation » (concentration) sur la langue. On peut donc parler d'une cible « étroite » par rapport à l'accent mis sur le contenu, puisqu'il s'agit de zoomer sur certains détails linguistiques, sans que cela implique moins de temps ou une importance réduite.

De plus, même si les quatre phases doivent idéalement s'enchaîner, il reste possible de revenir en arrière ou d'avancer dans la séquence selon les besoins. L'essentiel est de conserver une utilisation souple du modèle, afin de pouvoir l'adapter aux contextes pédagogiques particuliers et aux besoins des élèves.

Références

Arshad, V., et Lyster, R. (2021). Professional development in action: Teachers' experiences in learning to bridge language and content. Dans Talbot, K. R., Gruber, M.-T., et Nishida, R. (dir.), *The psychological experience of integrating content and language* (p. 233-250). Multilingual Matters.

DeKeyser, R. (2010). Practice for second language learning: Don't throw out the baby with the bathwater. *International Journal of English Studies*, *10*(1), 155-165.

Ellis, R. (2002). The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. Dans Hinkel, E., et Fotos, S. (dir.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms* (p. 17-34). Lawrence Erlbaum Associates.

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing.

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'ACPI.

Lyster, R. (2019). Making research on instructed SLA relevant for teachers through professional development. *Language Teaching Research*, *23*(4), 494-513.

Lyster, R., et Sato, M. (2013). Skill acquisition theory and the role of practice in L2 development. Dans García Mayo, M. P., Gutierrez-Mangado, M. J., et Martínez Adrián, M. (dir.), *Contemporary approaches to second language acquisition* (p. 71-92). John Benjamins Publishing.

Tedick, D., et Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms*. Routledge.

Tedick, D. J., Mathieu, C. S., et Dupuis, D. (2024). Learning content and language integration: Assessing the effectiveness of in-service professional development for immersion teachers. Dans Ballinger, S., Fielding, R., et Tedick, D. J. (dir.), *Teacher development for content-based language education: International perspectives* (p. 42-63). Multilingual Matters.

Wiggins, G., et McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. Association for Supervision and Curriculum Development.

Choisir l'approche intégrée : adaptez des pratiques exemplaires à votre contexte

France Bourassa | *Enseignante, Commission scolaire Lester-B.-Pearson et membre du Conseil d'administration de l'ACPI* | qc@acpi.ca



J'adore enseigner en immersion française! Quelle fierté d'entendre mes élèves s'exprimer en français et de les voir apprendre non seulement une langue additionnelle, mais aussi par le biais de cette langue autre que leur langue maternelle! Créer un environnement propice à ce développement est crucial dès leurs premiers jours en immersion. Veiller à l'apprentissage tant de la langue que de la matière à enseigner est un acte d'équilibre au profit des élèves, de l'enseignant et de l'administration, qui saura concerter les ressources pour assurer le succès de ses programmes.

Dans ma pratique quotidienne en salle de classe au primaire, une approche qui intègre langue et contenu guide mes choix pédagogiques. En 2016, l'ACPI, en collaboration avec Les Éditions CEC, publiait le livre *Vers une approche intégrée en immersion*, une ressource destinée à vulgariser le fruit de la recherche de Roy Lyster, professeur retraité, chercheur en enseignement des langues. Ayant eu la chance d'étudier avec le professeur Lyster lors de ma formation initiale en éducation, je mets en pratique avec mes élèves le développement simultané des compétences linguistiques et disciplinaires depuis le tout début de ma carrière d'enseignante.



Après mon certificat d'enseignement en français langue seconde (FLS), je suis facilement devenue une professionnelle à créer un équilibre entre langue et matière dans ma classe. Ce n'était malheureusement pas le cas pour l'enseignement des mathématiques et des sciences, mais quelques formations ont rapidement réglé ce déficit. Je crois fermement que toute discipline a sa propre pédagogie, qu'on doit apprendre pour pouvoir enseigner la matière avec efficacité. Je vous propose donc dans cet article un survol de l'approche intégrée à ma manière, des pratiques qui, dans mon contexte, me permettent de mettre en œuvre un curriculum riche en apprentissages tant linguistiques que disciplinaires pour une salle de classe où chaque élève pratique et acquiert fièrement le français à sa juste mesure.

Préparer les élèves à apprendre dans une autre langue

Chaque année, je suis impressionnée par le courage que montrent nos élèves : nous leur demandons de nous faire entièrement confiance en les plongeant dans un quotidien où les mots qu'ils voient et entendent n'ont pas encore de sens. Nous entamons ensemble un voyage dans le noir et je dois les guider le plus rapidement possible vers la lumière. Pour les aider à marcher ainsi à l'aveuglette, nous devons nous assurer qu'ils ont tout le support nécessaire pour apprendre rapidement les bases qui vont éclairer leurs futurs apprentissages.

Les premiers jours, nous discutons ensemble, dans leur langue maternelle autant que possible, de la réalité d'apprendre dans une autre langue. *De quoi ça a l'air? Comment allons-nous faire? Pourquoi allons-nous essayer de nous parler seulement en français? Quelles stratégies allons-nous utiliser lorsqu'on ne comprend pas?*

Je leur explique que tout comme ils ne savaient pas marcher lorsqu'ils étaient bébés, alors que maintenant ils courent sans avoir à penser comment, ils apprendront à parler français et à le vivre. Ainsi, lorsqu'ils se ferment les yeux et se font guider dans ce monde français, ils savent à quoi s'attendre.

Ils savent que je vais essayer de leur parler uniquement en français et qu'ils apprendront ensemble au moyen de chansons, d'images et de jeux. Ils savent qu'eux aussi auront besoin de toujours communiquer en français avec moi et entre eux, et qu'ils auront besoin de s'entraider et de s'encourager mutuellement. Ils savent que leur langue maternelle est valorisée et de première importance dans leur vie, mais qu'en pratiquant le plus souvent possible leur français, ils se sentiront rapidement à l'aise. Lorsqu'ils n'auront pas les mots pour s'exprimer, je leur prêterai les miens. Je modélise pour eux les bonnes stratégies d'apprentissage, nous les pratiquons ensemble et je les félicite de tous leurs efforts. Et je suis consciente que ce serait beaucoup plus naturel pour eux de simplement parler leur langue maternelle, alors j'utilise tous les tours dans mon sac pour allumer leur petite lumière du français et les sécuriser.

Ce sentiment de sécurité, je le bâtis jour après jour en investissant énormément de temps à parler, partager et rire avec eux.

Je constate que j'ai réussi à allumer leur petite lumière lorsqu'ils rient de mes blagues énoncées en français. J'ai aussi une arme secrète pour les petites lumières plus difficiles à allumer : la littérature jeunesse.

La littérature jeunesse comme point de départ pour enseigner

L'outil qui s'avère essentiel, à mes yeux, pour mieux intégrer langue et matière est la littérature jeunesse.

Les livres me permettent tout d'abord de tisser des liens avec mes élèves, mais aussi de créer des contextes d'apprentissage.

Dans son livre, Roy Lyster parle d'une approche intégrée réactive, c'est-à-dire d'une attention particulière portée à la langue lors des échanges. Dans l'approche intégrée réactive, les échanges sur le contenu sont une source d'apprentissage langagier. Nous parlons ici de l'utilisation d'étayage, de questionnements et d'une rétroaction orale corrective axée sur la forme du message et non sur le contenu.

L'étayage est caractérisé par toutes les techniques que nous déployons avec nos élèves pour faciliter leur compréhension et leur production : les stratégies telles que leur enseigner comment demander de l'aide, simplifier le vocabulaire, user des aides visuelles, recourir à des formules répétitives.

Une tactique consiste à leur accorder plus de temps pour formuler leurs réponses. Je discute de tout ceci avec mes élèves dès les premiers jours et je les initie au métalangage : je les rends conscients de la façon d'apprendre une langue.



Alors pourquoi la littérature jeunesse? C'est simple : je pratique ces techniques d'étayage à l'aide d'un questionnement qui les fait parler lorsque je leur lis de beaux livres. Je choisis minutieusement mes albums autour de thèmes qui les touchent et de personnages auxquels ils peuvent s'identifier. Je saisis les occasions d'établir des liens avec le contenu disciplinaire. Je facilite leur acquisition du vocabulaire en simplifiant ou vulgarisant certains mots et en puisant dans plusieurs livres qui auront les mêmes champs lexicaux et des structures répétitives. Je leur pose des questions qui leur feront utiliser le vocabulaire et les structures de phrases que je désire qu'ils acquièrent. J'élabore des activités orales lors desquelles je pourrai corriger leur langage. Je garde des traces de ces apprentissages sur des affiches auxquelles les élèves pourront faire référence. *Badabing, badaboom*, tout le monde est content : les écoliers sont engagés, s'amusent et apprennent.



Et pour la suite?

Regrettablement, ce n'est pas suffisant. Maintenant que la lumière est allumée, il faut veiller à la qualité de la langue. Roy Lyster parle donc d'approche intégrée proactive : la planification d'une attention particulière portée à la langue qui répond à une difficulté anticipée ou récurrente telle que les erreurs d'auxiliaires ou les faux pas sociolinguistiques. Dans son livre, il décrit et nous montre comment planifier une séquence d'enseignement proactive qui intègre langue et contenu en choisissant du contenu disciplinaire pour travailler un trait linguistique.

Cette séquence comprend quatre phases : la perception, la conscientisation, la pratique guidée et la pratique autonome (qu'il renomme dans son article, à la p. 14). Ce travail sur la langue est nécessaire pour améliorer la qualité de la production de nos élèves, mais la planification de ces activités exige beaucoup de travail et requiert un investissement de temps que plusieurs enseignants ne peuvent malheureusement pas se permettre. Ceci ne signifie pas qu'on doive abandonner. Le travail d'équipe, le développement professionnel en enseignement des langues, une administration prête à investir du temps de suppléance pour libérer quelques enseignants pour créer du contenu sont des solutions possibles.

À défaut de créer des séquences d'enseignement proactives une après l'autre pour toutes les leçons, on peut bâtir ces séquences petit à petit, deux ou trois par année, et en échanger avec des collègues. Entre-temps, il est aussi possible de créer des leçons plus simples pour travailler la langue en adaptant légèrement certaines leçons disciplinaires.

De mon côté, avec mes jeunes apprenants, je me tourne à nouveau vers la littérature jeunesse. Lorsque je planifie, je regarde le contenu disciplinaire à enseigner et j'identifie le contenu linguistique dont ils auront besoin pour bien comprendre la matière et s'exprimer correctement. J'anticipe les difficultés et je cherche parmi mes albums des œuvres qui contiennent le trait linguistique à travailler. Je me sers donc de la littérature jeunesse comme d'un tremplin pour améliorer la qualité de langue de mes élèves. Je procède à une première lecture pour le plaisir, puis, le lendemain, je procède à une relecture en attirant l'attention des élèves sur le trait linguistique visé. Nous pratiquons tout d'abord ensemble à l'oral, puis j'élabore dans les leçons suivantes deux ou trois activités où ils pourront s'exercer à employer correctement le trait linguistique.

Dans ma pratique, des œuvres de littérature jeunesse de qualité bien choisies font le pont entre l'apprenant, la matière et la langue.

En m'appuyant sur la recherche et sur mon expérience en salle de classe, voici, selon moi, quelques pistes à explorer pour améliorer la qualité de la langue de nos élèves et enrichir nos communautés d'immersion française :

- Éveiller les élèves aux apprentissages langagiers et aux bénéfices cognitifs d'apprendre une langue additionnelle;
- Créer un environnement qui valorise les langues et l'identité des apprenants;
- Développer nos connaissances en acquisition des langues et nos compétences en enseignement des langues secondes;
- Planifier notre enseignement pour équilibrer langue et matière;
- Adopter des politiques pour soutenir l'intégration de la langue et de la matière en accordant du temps aux enseignants pour développer du matériel adapté à leur contexte.

Les séquences d'enseignement proactif valent leur pesant d'or, ainsi que toute attention portée à la langue enseignée par le biais des matières disciplinaires.

Il nous revient à tous et toutes, professionnels de l'immersion, de veiller à la qualité de langue de nos élèves en créant un équilibre entre langue et matière qui saura faire briller de tous leurs feux nos élèves.

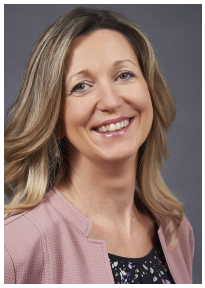
Référence

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.



L'approche intégrée : bien plus qu'une tendance pédagogique!

Marie-Josée Morneau | *Conférencière, consultante et accompagnatrice pédagogique* | mjoseemorneau@gmail.com



Chers lecteurs et lectrices, j'ai vraiment appris au cours de la dernière décennie ce qu'est l'**approche intégrée en immersion française**, de quoi ça peut avoir l'air en salle de classe et, surtout, comment cette « manière de faire » peut avoir un impact incroyable sur l'engagement et l'apprentissage des élèves et des enseignants. Or, j'entends parfois des commentaires comme les suivants : « Ah! l'approche intégrée, ça date pas mal, non? » ou « Je n'ai jamais entendu parler de cette approche; c'est quoi? » La source d'inspiration de cet article vient simplement de là, de mon désir de faire connaître ou revivre l'approche et son indispensabilité en immersion. C'est donc en relatant mon histoire, mes découvertes, mes expériences et mes réflexions, que je vous invite à réfléchir, à votre tour, à vos croyances, votre parcours et vos pratiques en tant que SPÉCIALISTE pédagogique en immersion française, et ce, peu importe votre rôle.

D'une mission exigeante à une passion vibrante et palpitante

Certains d'entre vous ont eu le privilège de mener des études universitaires axées sur l'enseignement du français langue seconde (additionnelle), alors que d'autres se retrouvent, comme moi, à apprendre et à se spécialiser en immersion, petit à petit, par leurs expériences en salle de classe, leurs études postsecondaires et le développement professionnel.

Lorsque l'ACPI m'a invitée à faire partie du comité de révision de la publication *Vers une approche intégrée en immersion* en 2015, j'ai accueilli cette opportunité à bras ouverts, puisqu'à ce moment-là, j'étais justement en train de faire de la recherche dans le domaine de l'intégration de la langue et des mathématiques en immersion française précoce. Initialement, je croyais déjà être familière avec cette approche, mais en même temps, je savais que j'allais beaucoup plus en apprendre et, évidemment, j'allais rencontrer et collaborer avec le « gourou » de l'immersion, le **professeur émérite Roy Lyster**!

Selon Lyster, « L'approche intégrée vise à jumeler l'enseignement de la langue à celui des contenus disciplinaire et thématique. Pour ce faire, elle met en œuvre une variété de techniques qui encouragent les élèves à mieux s'exprimer en français et à prendre conscience des traits linguistiques lorsqu'ils explorent d'autres matières... Pour assurer le développement optimal de la langue, il importe de mettre en œuvre les approches intégrées proactive et réactive en tandem. » (2016, p. 11)

Tout au long de cette expérience inspirante et enrichissante, non seulement ma compréhension pédagogique s'est approfondie, mais j'ai aussi progressivement réussi à tisser des liens de plus en plus concrets entre la théorie et la pratique.

Initialement, en réfléchissant à mon style d'enseignement, je pouvais voir que, par instinct professionnel, j'avais régulièrement mis en valeur plusieurs des stratégies de l'**approche réactive**, sans même le savoir. Je me suis aussi rendu compte que j'aurais pu être beaucoup plus stratégique et intentionnelle dans mes interventions, d'autant plus que certaines formes de rétroaction corrective se révèlent plus efficaces que d'autres.

« L'approche intégrée réactive profite de l'interaction spontanée pour développer l'apprentissage linguistique des élèves. Elle réagit aux propos de l'élève ou suscite sa réaction. » (Lyster, 2016, p. 23)

Je ne sais pas si certains d'entre vous sont comme moi, mais personnellement, j'avais un peu de difficulté à imaginer l'**approche proactive** dans sa pratique en classe, surtout avec les élèves plus jeunes, puisque je n'avais jamais vu d'exemple de son application sur papier ou en action.

Étant à l'époque conseillère pédagogique divisionnaire, un de mes mandats consistait justement à travailler avec une équipe d'enseignants et de coachs pédagogiques pour mettre en œuvre l'approche intégrée en immersion... Honnêtement, lorsque j'ai commencé à planifier des séquences d'enseignement selon les quatre étapes proposées, seule et avec des collègues, je suis vite arrivée à la conclusion que ce n'était pas aussi simple que je l'avais anticipé. Nous nous retrouvions souvent aux prises avec beaucoup plus de questions que de réponses! Cela étant dit, je ne pouvais quand même pas abandonner puisque j'avais la charge du projet et que, de toute façon, j'ai toujours été stimulée par les défis qui m'amènent à transformer les théories préconisées en pratiques conviviales; alors c'est avec détermination que j'ai poursuivi mon importante mission!

« L'approche intégrée proactive consiste à planifier des séquences d'enseignement portant à la fois sur des objectifs de langue et des objectifs de contenu. La planification comprend quatre phases : la perception, la conscientisation, la pratique guidée et la pratique autonome. » (Lyster : 53)

Des preuves concrètes que l'approche intégrée porte fruit

Je n'ai probablement pas besoin de vous dire que cette mission à priori « effroyable » est éventuellement devenue une mission « incontournable » pour moi! Ce sentiment n'est certainement pas arrivé du jour au lendemain... Comme plusieurs d'entre vous, j'ai consacré de nombreuses années à me perfectionner et à offrir des formations de développement professionnel, ce qui m'a « forcée » à me creuser les méninges pour pouvoir expliquer l'approche intégrée aux autres, de façon adaptée et explicite, et à améliorer mes pratiques. En fait, ce sont les opportunités de collaboration avec les enseignants et les moments passés avec les élèves, dans le feu de l'action, qui m'ont permis de voir le plein potentiel de l'approche intégrée en immersion.

Dix ans plus tard, je suis plus que convaincue que tout professionnel œuvrant en immersion devrait appliquer les principes de l'approche intégrée dans ses pratiques courantes. Pourquoi? Parce qu'à maintes reprises, j'ai témoigné des retombées positives de l'approche intégrée. Imaginez des petits bouts de chou de maternelle qui comprennent la différence entre le singulier et le pluriel... Vous pensez peut-être : « Marie-Josée, on n'enseigne pas le nombre grammatical à ce niveau! » Je vous réponds : « Eh bien, est-ce que les élèves doivent employer une/un/des et le/la/les en maternelle? »

Supposant que la réponse est oui, j'avance donc que tous les concepts grammaticaux émergent en contexte communicatif authentique et ce, dès le tout début de l'apprentissage de la langue française. Pensez à ces mêmes élèves de cinq ans qui apprennent le concept de 1 (un) et *plus que* 1 (des); ils peuvent découvrir et comprendre les contextes où ils doivent utiliser un déterminant singulier ou pluriel pour décrire des quantités d'images ou d'objets à l'oral.

Souvent, on tend à enseigner la grammaire de façon isolée et hors contexte, possiblement parce qu'on a appris comme ça ou qu'on ne sait pas trop comment s'y prendre autrement.

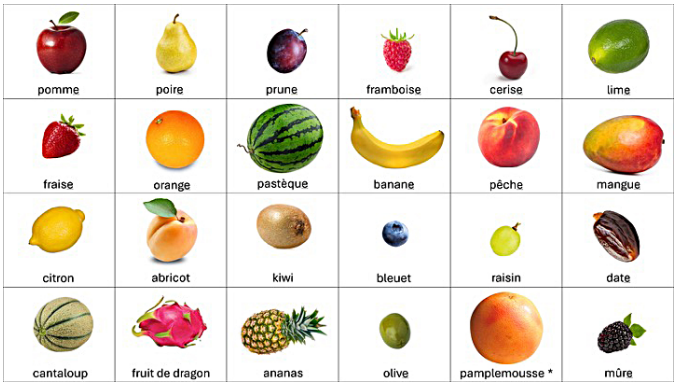
Contrairement à une approche traditionnelle, on veut adopter une approche intégrée où les élèves sont curieux de découvrir les régularités de la langue française et s'impliquent dans leur apprentissage de celle-ci.

Le contenu académique offre justement des contextes pertinents et authentiques pour amener les élèves à remarquer certaines régularités dans les textes oraux et écrits, sources d'intérêt et d'apprentissage. Je vous invite à prendre un des textes que vous utilisez déjà en classe (le mur de mots, le message du jour, une vidéo, un album jeunesse, un manga, une expérience scientifique, une chanson, un manuel scolaire, une liste, etc.) et à identifier un ou deux traits linguistiques particuliers à ce texte. Par exemple, peut-être que la plupart des verbes sont conjugués au passé composé, soit avec l'auxiliaire être ou avoir. Ou peut-être qu'on y trouve plusieurs adjectifs au féminin et au masculin ou au singulier et au pluriel? L'idée est de partir de ce qu'on fait déjà en classe tout en profitant des occasions de développement de la langue, tant dans notre planification (approche proactive) que dans nos interventions, c'est-à-dire les façons d'appuyer et de conscientiser les élèves (approche réactive).

À partir de l'album jeunesse *La chenille qui fait des trous* d'Eric Carle, une enseignante de 1re et 2e année et moi avons guidé ses élèves dans la découverte du genre grammatical du nom des fruits en examinant les liens entre leurs déterminants et leurs terminaisons orthographiques. Pouvez-vous croire que parmi tous les noms de fruits que nous avons examinés au peigne fin, ceux qui se terminaient par la lettre *e* étaient tous au féminin (la pomme, la poire, la prune, etc.), sauf le mot pamplemousse (le pamplemousse)! Croyez-le ou non, cette découverte linguistique était tout à fait magique, autant pour eux que pour nous, les adultes!

Et puisque les élèves avaient appris cette astuce pas mal chouette, nous avons pu, dès cet apprentissage, fournir de la rétroaction corrective aux élèves qui utilisaient parfois le mauvais déterminant devant le nom commun : « **un** pomm**e**? Ça se termine par **e**, alors? »









Dans plusieurs classes de 7e et 8e année, j'ai eu la chance de modéliser des leçons portant sur l'emploi des prépositions de lieu devant le nom des villes, régions, provinces et pays dans le contexte de la géographie du monde. Peu importe la classe, les élèves ont facilement réussi à découvrir quand il fallait utiliser les prépositions À, EN, AU et AUX en trouvant des régularités et en tirant des conclusions lors de la phase de conscientisation. Par la suite, lors de la phase de la pratique guidée, ils ont communiqué efficacement en utilisant correctement ces prépositions de lieu pour décrire divers endroits, d'abord au Canada, puis ailleurs dans le monde.

Ainsi, nous avons découvert qu'on devrait toujours employer la préposition *à* devant le nom d'une ville et ensuite, nous avons tenu différentes activités ludiques engageantes pour pratiquer l'usage de ces prépositions en contexte interactif à l'oral. C'est justement pendant ce jeu de devinettes que j'ai saisi les occasions propices pour questionner les élèves, de façon individuelle ou en petits groupes, afin de les faire réfléchir à leur choix de précision et de leur donner la chance de s'autocorriger à l'oral : « Ah, dit-on **à** ou **au**? Pourquoi? »





Je suis **à** Winnipeg **au** Manitoba.



Ce qui est fascinant, c'est de voir que l'approche intégrée peut entraîner des répercussions positives autant pour les enseignants que pour les élèves! Lors du récent Institut d'été de l'ACPI, j'ai entendu des commentaires tels que « Si j'avais appris comme cela lorsque j'ai fait mes études en immersion, mon français serait encore meilleur! » et une participante s'est autocorrigée lorsqu'elle jasait avec moi dans l'autobus, parce qu'elle s'est rappelé une règle qu'elle venait de découvrir!

Des pistes de réflexion quant au rôle essentiel de chaque acteur de l'immersion

Nous savons qu'on ne peut pas enseigner en immersion comme on le fait en langue maternelle. Si vous êtes en train de lire ce *Journal*, il y a de fortes chances que vous compreniez l'importance cruciale de développer simultanément les compétences linguistiques et disciplinaires des élèves; c'est ce qu'on préconise depuis très longtemps, en se basant sur les précieux travaux de recherche. Nous savons aussi que plusieurs de nos élèves font face à certains défis linguistiques, ce qui est certainement prévu quand on apprend une langue additionnelle, mais tout de même, est-ce que nos élèves atteignent leur PLEIN potentiel langagier, tout en étant fiers, confiants et engagés? J'oserais affirmer qu'en général, on pourrait faire mieux, mais guère plus. Les enseignants ont déjà beaucoup de pain sur la planche et on ne veut certainement pas en ajouter dans leur assiette. Je crois qu'il s'agit plutôt de voir comment on peut « en avoir plus pour notre argent », tant pour les élèves que pour les professionnels en immersion. Il faut d'abord réfléchir à nos croyances personnelles et à nos pratiques pédagogiques... Si on veut que les élèves apprennent la langue (et le contenu), ils doivent parler plus que l'enseignant... Donc, dans ma classe, il est crucial que j'insère des moments d'interaction prolongés et intentionnels dans chaque leçon et que je fournisse aux élèves les appuis nécessaires à leur participation. Si les élèves ne parlent pas ou s'ils parlent en anglais, il m'est impossible de leur donner de la rétroaction et de les aider à cheminer dans leur apprentissage de la langue (et du contenu). Puisque les notes de cours, les feuilles d'exercices et la mémorisation de règles de grammaire dans les cours de français ne sont pas les « meilleures » façons d'apprendre la langue, alors que puis-je faire pour engager les élèves? S'ils éprouvent un vif intérêt pour la langue française et ont confiance, peut-être qu'ils seront plus motivés à parler français en situations d'oral spontané?

Plusieurs possibilités me trottent dans la tête. D'abord, pourquoi ne pas revisiter les fondements de l'immersion et identifier le rôle et la responsabilité de chacun d'entre nous, au sein du système, afin de voir comment on peut y arriver ensemble, en tant qu'équipe, un pas à la fois? Imaginez des programmes d'études propres à l'immersion, selon l'approche intégrée au cœur des matières scolaires. Visualisez du développement professionnel sur mesure, pour et par les professionnels de l'immersion (en français, ça va de soi), et offert à chaque intervenant au pays! Imaginez des enseignants en immersion française qui eux-mêmes découvrent des particularités de la langue française grâce à diverses activités interactives au sein de l'école! Songez à une variété de ressources didactiques, à des exemples de leçons illustrant l'approche intégrée, à des textes ciblant des éléments langagiers précis dans chaque matière et à chaque niveau scolaire! Imaginez enfin des moments de collaboration et des sources de partage entre collègues! Je pourrais continuer, mais le principe que je soulève est qu'on a tous et toutes le droit de rêver et que souvent les réflexions émanent de ces ambitions, et se transforment en actions.

Chaque professionnel en immersion peut faire une différence! On n'a pas besoin d'être expert pour commencer à intégrer la langue et le contenu dans nos pratiques.

Il n'est pas nécessaire non plus d'enseigner selon les quatre étapes séquentielles; on peut expérimenter et adapter, comme l'explique Roy Lyster dans le webinaire *Soutenir le développement langagier dans les classes d'immersion française* de la série *ACPI reçoit* (Zone pédagogique | Perfectionnement).

Si je crie (et chante) haut et fort que **l'approche intégrée doit être le fil conducteur de l'enseignement et de l'apprentissage en immersion**, c'est que l'expérience m'a démontré que l'approche intégrée n'est pas un luxe, mais une nécessité. Présumer que c'est déjà ce qu'on fait, ne pas savoir ce que c'est ou décider de prioriser une autre « approche plus urgente », risquerait de nous distraire du cœur même de l'immersion : une pédagogie vivante où la langue et le contenu se nourrissent mutuellement. À nous tous de garder ce fil conducteur bien visible, pour que nos élèves puissent s'épanouir en français avec confiance et fierté!

Référence

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Teaching in Immersion: Defining and Valuing a Distinct Professional Knowledge





Laurent Cammarata | *Professor, Université de l'Alberta* | cammarata@ualberta.ca

Gwendolyn Shone | *Doctoral student, Université de l'Alberta* | gmshone@ualberta.ca

Introduction

For more than half a century, immersion education has played an important role in the Canadian school landscape. Originating in Quebec in the 1960s, it offered Anglophone students the opportunity to take their school subjects in French in order to learn the language in an authentic context (Swain & Johnson, 1997). This local initiative quickly spread across the country and, today, immersion is both a pillar of official bilingualism and an internationally recognized showcase of pedagogical innovation.

Over more than 50 years, research has consistently shown that the success of immersion depends on teachers' ability to plan and implement instruction that integrates disciplinary content with additional language learning (Lyster, 2007; Tedick & Cammarata, 2023; Tedick & Lyster, 2020). Yet one major concern persists: in Canada, there is still no national consensus on the professional knowledge specific to immersion and bilingual education teachers. Unlike other educational contexts where clear standards guide teacher education and professional development, no pan-Canadian framework exists to harmonize the initial preparation and ongoing development of immersion teachers (Cammarata et al., 2022).

This absence of shared benchmarks leads to highly variable approaches across provinces/territories and universities, reinforcing the reductive idea that any good teacher can be a good immersion teacher. In reality, teaching in immersion is far more complex than it may appear. It is not only about helping students master subject matter but also about supporting, at the same time, their language and literacy development. In other words, we still do not have a clear, shared understanding of what constitutes the specific professional knowledge of immersion teachers.

It is precisely to address this gap and to begin developing a common language that we propose the Pedagogical Integration Model for bilingual/immersion contexts, a framework designed to map out the professional knowledge unique to immersion and to provide a useful point of reference for teacher education, professional learning, and education policy.

Teaching in Immersion: A Distinct Context

Immersion is distinguished first and foremost by its multiple educational goals, which include teaching prescribed subject content, developing the immersion language (e.g., French in most parts of Anglophone Canada) as a language of schooling, and supporting students in building complex school-based/academic literacy. Added to this is a role as intercultural mediator, since teachers help students navigate between languages and cultures (Cammarata et al., 2018; Marshall & Bokhorst-Heng, 2025).

This threefold mission brings unique challenges. Research has repeatedly shown that, even after several years in immersion, many students exhibit persistent weaknesses in their additional language development (Lyster, 2007; Lyster & Tedick, 2014). Specifically, their language production often lacks lexical precision, grammatical and syntactic complexity, and sociolinguistic appropriateness (Lyster, 2016; Tedick & Lyster, 2020). Many also reach a plateau in additional language development by the end of elementary or beginning of secondary school.



These difficulties may not be immediately apparent in everyday interactions, but they surface in more demanding academic contexts. For instance, during a science lesson on the water cycle, an immersion student might readily say "the rain falls from the clouds" but struggle to produce the more advanced academic formulation expected in the discipline, such as "precipitation results from the condensation of water vapor." Such gaps are beyond simply expanding vocabulary and illustrate why immersion teachers must anticipate these limitations, integrate explicit language objectives, and provide feedback that simultaneously supports content mastery and language growth.

Disciplinary literacy is also a major challenge since each subject area involves its own genres, discourse routines, and linguistic conventions (Morton, 2018). In history, for instance, this means analyzing primary sources and using appropriate verb tenses to distinguish past from present, a task made more complex in French immersion where students must also navigate unfamiliar verb forms such as the *passé simple* (simple past) and juggle the nuanced use of the *imparfait* (imperfect) and the *passé composé* (compound past or present perfect depending on context — though not an exact match, this is the closest English equivalent). In mathematics, students are often expected to justify their reasoning with logical, precise language, often relying on connectors and sequencing terms such as *par conséquent* (therefore), *d'abord* (first), *ensuite* (afterwards) that require explicit teaching. In social studies, learners must interpret maps, timelines, or community data and use precise vocabulary to explain relationships between people, places, and events—for instance distinguishing between terms like *gouvernement* (government), *citoyen* (citizen), and *communauté* (community).

In science, they are generally expected to describe experimental procedures, report observations accurately, and use causal language to connect evidence with conclusions. This requires, among other things, mastering conditional grammatical structures such as *si... alors* (if… then) or the passive voice. Teachers must therefore make explicit not only the content itself, but also the ways of thinking, reading, writing, and speaking that are specific to each discipline.

To this complexity must be added the growing heterogeneity of immersion classrooms. Whereas the first programs welcomed mainly monolingual Anglophone students, today's cohorts often include plurilingual and allophone learners (Cammarata et al., 2018). Some are learning French and English at the same time, while others grow up in households where several languages are spoken. This diversity is undeniably an asset, yet it also multiplies the challenges. It raises the question of how best to support students who may fully grasp the concepts being taught but struggle to articulate their reasoning in the language of instruction, French, in this case.

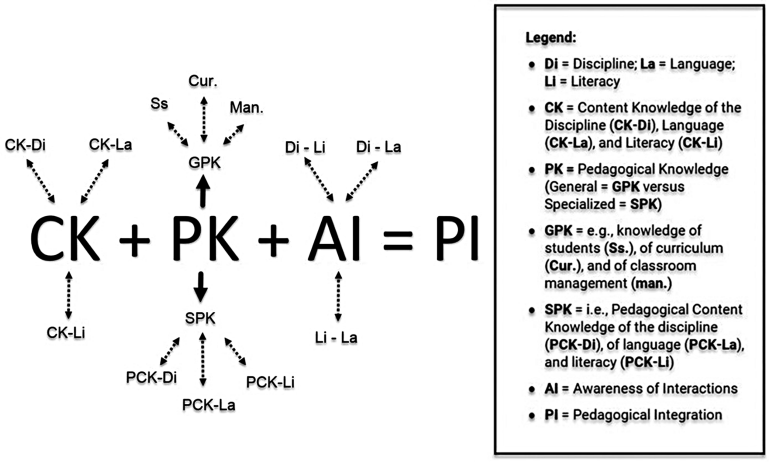
Finally, teaching in immersion involves constructing a particular professional identity (Cammarata & Tedick, 2012). K-12 immersion teachers must see themselves as linguistic and cultural models, capable of negotiating between institutional expectations, students' varied needs, and a recognition that is still limited within educational structures (Leavy et al., 2020). This also implies that even secondary subject matter experts working in immersion contexts must receive training that prepares them to embody this dual role, balancing content expertise with responsibilities as language and intercultural models.

Together, these elements confirm that immersion constitutes a distinct context that requires specialized knowledge. The following section introduces a conceptual framework designed to better define this knowledge: the Pedagogical Integration Model for bilingual/immersion contexts.

Specific Foundational Knowledge: The Pedagogical Integration Model

To better define the nature of professional knowledge in immersion, Cammarata and colleagues developed the Pedagogical Integration Model for bilingual/immersion contexts[1] (see Figure 1), inspired by the notion of **pedagogical content knowledge** (**PCK**) (Shulman, 1987), but expanded to reflect the particular complexity of immersion teaching (Cammarata et al., 2024; Cammarata & Cavanagh, 2018).

Figure 1. *Pedagogical Integration Model for bilingual/immersion contexts*



(adapted from: Cammarata et al., 2024)

The model identifies three poles of **content knowledge (CK)** that K-12 immersion teachers must master in order to implement optimal pedagogical integration, which lies at the heart of immersion teaching:

- **Content Knowledge of the Discipline (CK-Di):** Teachers must develop a deep understanding of subject matter concepts and be able to make them accessible in an additional language.
  Example: in science, using concrete experiments or visual diagrams to explain photosynthesis, while reducing linguistic load.
- **Content Knowledge of Language (CK-La):** Teachers need to master the language of instruction and develop metalinguistic awareness, that is, the ability to think about and reflect on how language works, which can help anticipate students' potential obstacles.
  Example: knowing that students may confuse "mass" and "weight," or transfer English structures, and preparing targeted explanations or activities.
- **Content Knowledge of Literacy (CK-Li):** Teachers must build a deep understanding of the genres and discursive practices (the unique ways language is used in particular contexts) specific to each discipline and be able to guide students in appropriating them.
  Example: in history, showing how to write a source analysis that distinguishes facts, interpretations, and hypotheses.

To these three content poles are added two pedagogical dimensions:

- **General Pedagogical Knowledge (GPK):** Teachers must develop skills that address the added challenge of teaching through an additional language. This includes classroom management in the immersion language (GPK-Man.), an understanding of learning psychology to better support diverse learners, including those with special educational needs (GPK-Ss), and the ability to adapt prescribed curricula to the immersion context (GPK-Cur.). With curricula rarely tailored to immersion, teachers bear the burden of making them linguistically and pedagogically appropriate.
  Example: A teacher might set up clear visual and verbal routines to make classroom directions easy to follow in the immersion language (GPK-Man.). They can also adjust instructions with pictures, gestures, or simplified wording so that all students can participate (GPK-Ss). Finally, when working with the curriculum, the teacher can adapt an activity, such as a science experiment, by scaffolding the language of the instructions so that it is more accessible while keeping the key learning goal intact (GPK-Cur.).
- **Specific Pedagogical Knowledge (SPK):** This dimension focuses on teachers' PCK (Shulman, 1987). In the immersion context, this means developing the ability to teach disciplinary content (PCK-Di), language (PCK-La), and literacy (PCK-Li) simultaneously.
  Example: In mathematics, a teacher might design an activity where students solve a problem (disciplinary knowledge) and then explain their reasoning orally and in writing (literacy knowledge), using linguistic scaffolds such as logical connectors or sentence frames (language knowledge).

continued on page 32

[1] A more detailed description of the model, along with a discussion of its potential applications, can be found in Cammarata, Blain & Cavanagh (2024).

49e Congrès de l'ACPI

SUR LE GRAND ROCHER : L'IMMERSION UNIT, LA FRANCOPHONIE S'ÉPANOUIT

St.John's

TERRE-NEUVE-ET-LABRADOR





CONGRÈS
ACPI

12 *au* 14
NOV. 2026

acpi.ca

continued from page 29

Finally, the model emphasizes the **awareness of interactions (AI)** between these knowledge domains (Cammarata et al., 2024; Cammarata & Cavanagh, 2018; Morton, 2018). This metalinguistic and metadisciplinary awareness, that is the ability to recognize how knowledge, ways of thinking, and communication differ across school subjects, is essential as it helps K-12 immersion teachers recognize:

- how language structures each discipline (e.g., causal language in science, temporal connectors in history),
- how disciplines rely on particular genres (e.g., scientific reports, argumentative essays, mathematical justifications), and
- how each activity imposes specific language demands (e.g., in social studies, writing a comparative analysis of two political systems requires the use of contrastive connectors such as *however*, *on the other hand*, or *in contrast* in French).

These forms of knowledge and levels of awareness of their interactions are essential for ensuring optimal **pedagogical integration (PI)**. The model can therefore serve as a continuous assessment tool for identifying teachers' strengths and needs and for designing targeted interventions throughout their careers, from initial teacher preparation and education to professional development initiatives tailored to immersion teachers' specific challenges.

Rethinking Initial and Ongoing Teacher Education

The recognition of a distinct body of professional knowledge has direct implications for teacher education. Yet in Canada, university programs remain highly variable (Cammarata et al., 2022). In some faculties, training includes courses on additional language acquisition, educational linguistics, and integrated lesson planning. Elsewhere, additions are limited to a few peripheral components in the target language (Ballinger et al., 2024).

This inconsistency is further compounded by policy-level differences. While each province and territory has developed immersion-specific programs of study as a language course, too often the subject-area curricula are direct translations from English or only minimally adapted into French, without sufficiently addressing the linguistic demands of teaching disciplinary content in an immersion setting (Cammarata et al., 2022; Shone, 2022).

This variability results in uneven preparation. Several studies show that prospective immersion teachers generally feel comfortable with disciplinary knowledge but far less confident when it comes to supporting content learning, language development, and literacy simultaneously (e.g., Ballinger et al., 2024; Cammarata et al., 2024). In-service teachers echo this reality, with most reporting that they did not receive adequate preparation and instead "learned on the job" (Day & Shapson, 1996; Tedick & Cammarata, 2023).

In this context, the PI model can play a central role. It provides a shared language to define the knowledge teachers must master, to assess needs, and to structure pathways of professional preparation. Used as a tool for self-assessment and professional guidance, it can help teachers situate their strengths and challenges within each pole, while also enabling teacher educators to design targeted interventions and scaffolds adapted to real classroom conditions.

A project currently underway at Campus Saint-Jean (University of Alberta) illustrates this potential. In this study, Cammarata and colleagues are collaborating with university instructors and prospective teachers to revisit didactics courses focused on the art and science of teaching a particular subject by using the PI model.

The goal is to strengthen initial teacher preparation by helping student teachers plan integrated lessons that weave together disciplinary concepts, language, and literacy. This initiative shows, in concrete terms, how the model can be used to reform teacher education programs, shaping course content and fostering greater coherence between theory and practice.

In practical terms, this could take shape through:

- a clearly defined core curriculum in teacher education programs, presenting the knowledge embedded in the model and linking it to examples of integrated practice;
- supervised practica in which student teachers plan, implement, and analyze integrated sequences using the model as an analytical framework;
- collaborative structures such as professional learning communities (PLC) or lesson study groups, where the model serves as a shared reference for planning, experimenting, and refining instructional sequences (Cammarata & Haley, 2018; Leavy et al., 2020).

In sum, the model offers the possibility of creating a continuous thread from initial preparation to ongoing professional development across a teacher's career, ensuring a stronger alignment between theory and practice.

Teachers' Ongoing Needs

Even when they have benefited from solid initial preparation, in-service teachers regularly express persistent needs. One of the most common is a sense of professional isolation (Cammarata & Tedick, 2012). Many note that they have few opportunities to exchange ideas about the challenges specific to immersion. For example, how to integrate a language objective into a science lesson, how to support the writing of an argumentative essay in history, or how to evaluate both the accuracy of a mathematical reasoning and the precision of the language used. In the absence of such discussions, teachers often develop their own solutions, leading to wide variability in practices from one school, school board or region to another.

These needs are reflected concretely within each of the poles of the PI model:

- **CK-Di:** In all school subjects, immersion teachers need a strong command of disciplinary foundations, including core concepts and relationships, central procedures and practices, characteristic representations and notation (e.g., symbols, graphs, diagrams), typical modes of reasoning, and criteria of evidence.
- **CK-La:** In all school subjects, immersion teachers need to broaden and model French disciplinary language, including academic vocabulary, discipline-specific sentence patterns (e.g., cause and effect, comparison, justification), and grammatical resources, with particular attention to syntax and morphology. They also need strategies that embed this language work in disciplinary tasks (e.g., using sentence frames to justify solutions, analyzing prefixes/suffixes in technical terms).
- **CK-Li:** In all school subjects, immersion teachers need concrete approaches for teaching the subject-specific genres and text types. Among other things, they need to clarify the texts' purposes, structures, typical language features, and multimodal conventions (e.g., procedures, explanations, reports, arguments), and to guide students in producing them.
- **GPK:** In all school subjects, immersion teachers need classroom management and inclusive instructional practices adapted to increasing heterogeneity in learners' linguistic and academic profiles.
- **SPK:** In all school subjects, immersion teachers need the capacity to design and enact integrated instructional sequences that address content, language, and literacy together, with aligned objectives, scaffolds, and assessments.

These needs do not disappear after the first few years of teaching; rather, they re-emerge regularly with curricular reforms or shifts in student demographics. Too often, however, in-service teachers only have access to isolated workshops, sometimes interesting, but rarely well-targeted or truly transferable to daily practice (Fullan, 2020). This is particularly true in the immersion context. To respond to the specific needs of in-service immersion teachers, it is essential to prioritize collaborative and ongoing forms of professional learning. Such approaches allow teachers to plan and experiment together, observe colleagues, and receive targeted feedback on specific instructional sequences.



Such structures, already successfully implemented in immersion contexts, offer a promising path for moving beyond episodic interventions and for sustaining long-term teacher growth.

The Pedagogical Integration Model as a Tool for Analysis and Development

The PI model can be used not only by teachers, but also by universities, schools, and policymakers. It provides a clear framework to analyze practices, identify gaps, and set development priorities.

At the university level, the model can help assess the quality of teacher preparation in initial training programs. For instance, it could reveal that a program that emphasizes subject didactics but neglects educational linguistics risks producing teachers strong in content knowledge but poorly equipped to support students' language development.

In schools, principals and instructional leaders can use the model to design targeted professional learning. For example, the model can help identify whether difficulties stem primarily from content knowledge, language development, or disciplinary literacy, and guide the design of professional learning initiatives that directly address those areas.

At the policy level, the model can inspire the development of national standards for immersion teacher education and certification. It could equally inspire curricular architecture and design for immersion programs of studies from kindergarten to grade 12. Current requirements and guiding frameworks vary widely across provinces/territories, ministries of education, and universities, creating inequities in preparation. Establishing a common set of core competencies—such as integrated planning, educational linguistics, and bilingual assessment—would help harmonize expectations and better support teachers nationwide (Day & Shapson, 1996).

Finally, the model can contribute to strengthening immersion teachers' professional identity. By making explicit the knowledge and competencies expected, it helps them better understand their role and recognize themselves as members of a specialized profession. This recognition fosters not only a stronger sense of belonging but also greater legitimacy within education systems. It may also encourage collaborative research between universities and schools to examine how teachers develop this knowledge and how it influences student learning.

Conclusion

Since its beginnings, immersion has transformed Canadian education and made a major contribution to bilingualism. But this success cannot be taken for granted. It depends on recognizing that immersion teaching requires a distinct professional knowledge, not simply a variation of "good teaching."

By mapping disciplinary, language, and literacy knowledge alongside general and specific pedagogical dimensions—and the awareness of how these interact—the pedagogical integration model offers both a conceptual framework and a practical tool. It responds to gaps in current immersion curriculum design used by the various ministries of education. It highlights the distinctiveness of immersion teaching and, as a result, can guide improvements in teacher preparation, professional development, and ongoing support throughout teachers' careers.

In a context where no pan-Canadian consensus or national standards yet define immersion teachers' professional knowledge, this model emerges as a strategic resource. It provides a common language, a shared reference point, and an analytical tool that can harmonize teacher preparation and inform educational policy across the country.

Recognizing and valuing immersion teachers' specialized knowledge can also strengthen their professional identity and affirms the legitimacy of this field within education systems. Most importantly, it equips teachers to better support their students by ensuring that linguistic, disciplinary, and literacy learning progress hand in hand.

The future of immersion in Canada depends on this recognition and on the establishment of coherent structures and frameworks that allow teachers to develop, share, and continually deepen their specialized knowledge. This is why we contend that the PI model represents a key step toward building this foundation and, ultimately, a lasting national consensus in support of high-quality, sustainable immersion education.

References

Ballinger, S., Cammarata, L., Barker, M., & Zeaiter, L. (2024). Teacher content-language awareness in Canadian immersion teacher education programs. *Language Awareness, 33*(4), 772–792. https://doi.org/10.1080/09658416.2024.2412055

Cammarata, L., Blain, S., & Cavanagh, M. O. (2024). Teacher preparation for the integration of language and literacy in the disciplines: Challenges and possibilities for Canadian French immersion. In S. Ballinger, R. Fielding & D. Tedick (Eds.), *Teacher development for content-based language integration: International perspectives* (p. 64–82). Multilingual Matters.

Cammarata, L., & Cavanagh, M. (2018). In search of immersion teacher educators' knowledge base: Exploring their readiness to foster an integrated approach to teaching. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 6*(2), 189–217.

Cammarata, L., Cavanagh, M. O., Blain, S., et Sabatier, C. S. (2018). Enseigner en immersion française au Canada : synthèse des connaissances sur les défis et leurs implications pour la formation des enseignants. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, *74*(1), 101–127.

Cammarata, L., et Haley, C. (2018). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(3), 332–348. DOI: 10.1080/13670050.2017.1386617

Cammarata, L., Marchak, K., Cavanagh, M., Dickner, S., Elliot, S., Fancey, R., et Weich, A. (2022). *État des lieux de l'enseignement du français en contexte immersif et francophone minoritaire*. Rapport rédigé pour l'Association des collèges et universités de la francophonie canadienne (ACUFC). https://acufc.ca/wp-content/uploads/2023/03/Etat-des-lieux-de-lenseignement-du-francais-en-contexte-immersif-et-francophone-minoritaire_VF.pdf

Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, *96*(2), 251–269. https://doi.org/10.1111/J.1540-4781.2012.01330.X

Day, E. M., & Shapson, S. M. (1996). *Studies in immersion education* (The Language and Education Library). Multilingual Matters & Channel View Publications.

Fullan, M. (2020). *Leading in a culture of change* (2nd edition). Jossey-Bass.

Leavy, A., Hourigan, M., & Ó Ceallaigh, T. J. (2020). Unpacking dimensions of immersion teacher educator identity. In L. Cammarata & T. J. Ó Ceallaigh (Eds.), *Teacher development for immersion and content-based instruction* (p. 67–92). John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/bct.110.jicb.17026.lea

Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. John Benjamins Publishing Company. https://doi.org/10.1075/lllt.18

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Lyster, R., & Tedick, D. J. (2014). Research perspectives on immersion pedagogy: Looking back and looking forward. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 2*(2), 210–224. DOI: 10.1075/jicb.2.2.04lys

Marshall, K. L., & Bokhorst-Heng, W. D. (2025). *Teachers as mediators in language immersion education: Navigating ideologies, cultures and identities*. Bloomsbury Publishing.

Morton, T. (2018). Reconceptualizing and describing teachers' knowledge of language for content and language integrated learning (CLIL). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *21*(3), 275–286. DOI: 10.1080/13670050.2017.1383352

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

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, *57*(1), 1–22. http://dx.doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79r56455411

Swain, M., & Johnson, R. K. (1997). Immersion education: A category within bilingual education. In R. K. Johnson & M. Swain (Eds.), *Immersion education: International perspectives* (p. 1–16). Cambridge University Press. https://api.pageplace.de/preview/DT0400.9781139525060_A25086368/preview-9781139525060_A25086368.pdf

Tedick, D. J., & Cammarata, L. (2023). Bilingual and immersion teacher education. In C. A. Chapelle (Ed.), *The encyclopedia of applied linguistics*. Wiley-Blackwell.

Tedick, D.J., & Lyster, R. (2020). *Scaffolding language development in immersion and dual language classrooms.* Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429428319

Du contenu à la langue : faire du français un outil vivant d'apprentissage

Roula Daher | *Doctorante, Université de Calgary | Leader pédagogique en immersion française et enseignante en sciences humaines* | roula.daher1@ucalgary.ca



Introduction

Dans le contexte de l'enseignement du français langue seconde en immersion, particulièrement dans des milieux francophones minoritaires, la formule « le français : langue à apprendre, langue pour apprendre » traduit bien le double rôle essentiel que joue la langue à l'école. Elle constitue à la fois un objet d'étude et un outil privilégié d'accès aux savoirs.

Plutôt que de considérer cette double fonction comme une contrainte, il est possible d'y voir une richesse et une occasion de renforcer les apprentissages. L'intégration de l'oral en français dans l'ensemble des disciplines scolaires – qu'il s'agisse des sciences, des mathématiques, de l'histoire ou des études sociales – constitue une voie prometteuse pour permettre aux élèves de développer leurs compétences linguistiques de façon naturelle et continue, tout en consolidant leurs apprentissages disciplinaires.

Cependant, cette perspective séduisante repose sur une certaine simplification du processus d'acquisition linguistique. Loin de garantir à elle seule l'apprentissage du français, l'intégration des compétences langagières doit être structurée, intentionnelle et appuyée sur des approches pédagogiques rigoureuses. Les travaux de Lyster (2016) et de Cummins (2014) sur l'approche intégrée et l'article de Netten et Germain (2012) sur l'approche neurolinguistique (ANL) montrent clairement que le développement des compétences langagières – en particulier procédurales et discursives – exige plus qu'une simple exposition à la langue.



Les compétences communicatives en français oral

Selon Lyster (2016), la promotion du français oral repose sur quatre dimensions essentielles :

- La compétence discursive, qui renvoie à la capacité d'organiser son discours de façon cohésive et cohérente grâce, par exemple, aux conjonctions et aux marqueurs de relation.
- La compétence grammaticale, qui concerne la maîtrise des normes linguistiques, telles que l'usage correct des prépositions, du genre et des conjugaisons.
- La compétence stratégique, qui désigne l'usage de moyens compensatoires – gestes, reformulations, recours à des termes génériques – permettant de pallier certaines faiblesses linguistiques.
- La compétence sociolinguistique, qui implique la reconnaissance et l'application de normes socioculturelles, comme le choix approprié entre tutoiement et vouvoiement.

Un profil contrasté des élèves en immersion : forces et défis

Les élèves issus des programmes d'immersion présentent un profil contrasté. D'une part, de nombreuses recherches ont montré qu'ils développent de solides compétences en compréhension – tant à l'écoute qu'en lecture –, ainsi qu'en production communicative et en organisation discursive. Ils disposent également d'une capacité stratégique marquée, leur permettant de recourir à divers moyens compensatoires pour transmettre un message malgré des lacunes linguistiques (Genesee, 1987; Harley, 1993; Swain et Lapkin, 1982; Turnbull, Lapkin et Hart, 2001).

D'autre part, leurs faiblesses persistent dans des domaines clés, notamment la grammaire et le lexique. Leur vocabulaire demeure souvent limité aux thématiques abordées à l'école et se révèle fréquemment influencé par des calques de l'anglais (Harley, 1992; Rebuffot, 1993). À cela s'ajoute une fragilité sur le plan sociolinguistique : l'usage du conditionnel ou du vouvoiement reste difficile à maîtriser (Auger, 2002; Harley et coll., 1990; Lyster, 1994). Cette faiblesse s'explique en partie par le peu d'occasions qu'ont les

élèves d'utiliser un registre soutenu dans la classe et leur moindre exposition à des modèles langagiers variés, ce qui limite leur capacité à reconnaître et à mobiliser un langage adapté à différents contextes sociaux.

Ces difficultés tiennent à plusieurs facteurs : la priorité souvent accordée au sens et à la compréhension plutôt qu'à la production (Swain, 1985), la séparation fréquente entre langue et contenu (Harley et coll., 1990), ainsi qu'une rétroaction corrective insuffisante. Ces constatations soulignent l'importance d'adopter des pratiques pédagogiques intégrées, qui associent explicitement l'enseignement de la langue à celui des disciplines.

L'approche intégrée : arrimer langue et contenu

Dans ce contexte, une approche basée sur le contenu s'avère indispensable. Lyster (2016) propose une approche intégrée qui vise à tisser des liens explicites entre contenu et langue. L'idée est de contrebalancer l'enseignement disciplinaire par une attention ciblée à la forme linguistique, en identifiant, modélisant et faisant pratiquer les structures nécessaires à la compréhension et la production orales.

Ainsi, intégrer le français oral dans une autre matière n'est bénéfique que si des objectifs linguistiques précis sont déterminés. Autrement, l'intégration risque de demeurer superficielle, et les élèves auront peu d'occasions de développer une compétence procédurale, c'est-à-dire la capacité d'utiliser la langue de manière automatique et contextuelle.

L'ANL, pour sa part, insiste sur le rôle central de l'oral. L'apprentissage d'une langue passe par des interactions répétées, authentiques et engageantes qui permettent de transférer les connaissances linguistiques de la mémoire déclarative à la mémoire procédurale. L'objectif est d'atteindre une automaticité dans l'usage des structures de la langue. Dans cette perspective, l'oral ne peut se réduire à une activité périphérique. Il doit être structuré, répété, soutenu par de la rétroaction, et intégré à des tâches communicatives riches. Faute de quoi, les élèves risquent de mémoriser la langue de manière incomplète sans pouvoir la mobiliser efficacement dans d'autres contextes.

Une approche basée sur le contenu permet également de tenir compte de la nature fonctionnelle du langage. L'apprentissage linguistique est plus efficace dans des contextes sociaux authentiques, où l'objectif premier est la communication et non la perfection grammaticale. Les erreurs sont alors des indices d'appropriation plutôt qu'une forme d'échec. Par ailleurs, l'usage du langage varie selon les disciplines, ce qui rend nécessaire la contextualisation de l'enseignement. Genesee (1994) démontre que l'intégration langue-contenu constitue une approche plus efficace que l'enseignement de la langue en isolement.

Dans cette perspective, le développement langagier s'appuie à la fois sur le curriculum explicite, qui prévoit un enseignement planifié des arts langagiers, et sur le curriculum implicite, qui expose les élèves à la langue cible dans les autres matières. C'est ce curriculum implicite, ancré dans des contextes significatifs, qui offre les meilleures conditions d'apprentissage durable.

De l'intention à l'action : stratégies pour intégrer l'oral dans toutes les disciplines

L'intégration de l'oral en français dans les disciplines scolaires ne saurait se limiter à un usage spontané ou ponctuel de la langue. Pour une réelle efficacité, elle doit reposer sur une planification rigoureuse, des objectifs linguistiques explicites et des pratiques pédagogiques intentionnelles. Comme le soulignent Lyster (2016) et l'ANL développée par Netten et Germain (2012), le développement de l'automaticité et de la compétence procédurale exige des contextes authentiques, structurés et répétés.

Plusieurs stratégies concrètes peuvent guider les enseignants désireux de faire du français uniment une langue à apprendre et une langue pour apprendre :

1. Planifier des objectifs linguistiques dans chaque leçon
   Chaque séance disciplinaire devrait comporter, en plus des objectifs de contenu, des objectifs langagiers explicites. Cette articulation transforme l'enseignement des disciplines en véritables occasions d'apprentissage linguistique.

2. Mettre en place des routines orales répétitives
   Les routines quotidiennes constituent un levier puissant pour renforcer la mémoire procédurale grâce à la répétition et à la réutilisation de structures stables. Elles offrent aux élèves des occasions régulières de pratiquer la langue dans un cadre prévisible et sécurisant.

3. Utiliser des tâches collaboratives guidées
   Les interactions en dyades ou en petits groupes créent des contextes où l'oral est à la fois nécessaire et significatif. Pour des résultats avantageux, elles exigent le soutien de modèles linguistiques clairs et doivent s'accompagner d'une rétroaction ciblée.

4. Réutiliser les structures dans différents contextes
   Pour assurer la durabilité des acquis linguistiques, il est essentiel de réinvestir les structures et expressions dans plusieurs disciplines. Cette réutilisation fréquente favorise le passage de la mémoire déclarative à la mémoire procédurale, tel que le propose l'ANL.

5. Favoriser l'interaction et fournir l'étayage
   Selon Bange, Carol et Griggs (2005), l'étayage constitue une forme de soutien temporaire qui permet aux élèves de produire en français des énoncés qu'ils ne pourraient pas réaliser seuls. Ce soutien, progressivement retiré à mesure que les compétences se consolident, vise à conduire les apprenants vers une autonomie langagière.

La conception fondatrice de Wood, Bruner et Ross (1976) insiste sur une assistance adaptée aux besoins de l'élève, facilitant l'accomplissement d'une tâche momentanément hors de sa portée. Dans ce cadre, l'interaction entre enseignant et apprenant devient un levier essentiel : l'enseignant guide, modélise, reformule ou pose des questions stimulantes, créant un espace d'apprentissage où les élèves peuvent dépasser leurs limites actuelles et construire des compétences linguistiques durables.

Ainsi, l'intégration de l'oral en français dans toutes les disciplines scolaires favorise le développement de compétences linguistiques solides et fonctionnelles. La planification d'objectifs clairs, l'usage de routines et d'interactions authentiques, ainsi que l'étayage progressif, permettent aux élèves de mobiliser la langue de manière naturelle et efficace. Le français devient alors un véritable outil d'apprentissage, contribuant à la consolidation des savoirs disciplinaires et au développement global des élèves.

Références

Auger, J. (2002). French immersion in Montreal: Pedagogical norm and functional competence. Dans Gass, S., Bardovi-Harlig, K., Magnan, S. S., et Walz, J. (dir.), *Pedagogical norms for second and foreign language learning and teaching: Studies in honour of Albert Valdman* (p. 81-101). John Benjamins Publishing Company.

Bange, P., Carol, R., et Griggs, P. (2005). *L'apprentissage d'une langue étrangère : cognition et interaction*. L'Harmattan.

Cummins, J. (2014). Rethinking pedagogical assumptions in Canadian French immersion programs. *Journal of Immersion and Content-Based Language Teaching*, *2*(1), 3-22.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Newbury House.

Genesee, F. (1994). *Integrating language and content: Lessons from immersion*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. https://escholarship.org/uc/item/61c8k7kh

Harley, B. (1992). Patterns of second language development in French immersion. *Journal of French Language Studies, 2*(2), 159-183.

Harley, B. (1993). Instructional strategies and SLA in early French immersion. *Studies in Second Language Acquisition*, *15*(2), 245-259.

Harley, B., Cummins, J., Swain, M., et Allen, P. (1990). The nature of language proficiency. Dans Harley, B., Allen, P., Cummins, J., et Swain, M. (dir.), *The development of second language proficiency* (p. 7-25). Cambridge University Press.

Lyster, R. (1994). The effect of functional-analytic teaching on aspects of French immersion students' sociolinguistic competence. *Applied Linguistics, 15*(3), 263-287.

Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les Éditions CEC et l'ACPI.

Netten, J., et Germain, C. (2012). A new paradigm for the learning of a second or foreign language: The neurolinguistic approach. *Neuroeducation, 1*(1), 85-114. https://static1.squarespace.com/static/588f9e13e6f2e1fa1d514fe7/t/5a2564b7e2c4830aaacbda8c/1512400056323/001-001-004_Netten_FINAL_DOI.pdf

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur l'immersion au Canada*. Centre éducatif et culturel.

Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. Dans Gass, S., & Madden, C. (dir.), *Input in second language acquisition* (p. 235-253). Newbury House.

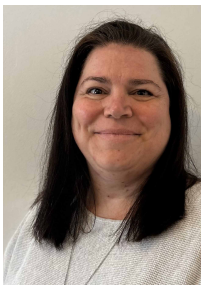
Swain, M., et Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: A Canadian case study*. Multilingual Matters.

Turnbull, M., Lapkin, S., et Hart, D. (2001). Grade 3 immersion students' performance in literacy and mathematics: Province-wide results from Ontario (1989-99). *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, *58*(1), 9-26.

Wood, D., Bruner, J. S., et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 17*(2), 89-100. https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb0038

Soutenir le langage oral à l'aide d'albums sans texte



Annie Charron, Ph. D. | *Professeure et titulaire de la Chaire de recherche sur la réussite éducative des enfants à l'éducation préscolaire, Université du Québec à Montréal (UQAM)* | charron.annie@uqam.ca

Julie Lachapelle, Ph. D. | *Professeure, UQAM* | lachapelle.julie.4@uqam.ca

Catherine Gosselin-Lavoie, Ph. D. | *Professeure, Université de Montréal* | catherine.gosselin-lavoie@umontreal.ca

Marie-Ève Lafortune | *Conseillère pédagogique à l'éducation préscolaire, Commission scolaire Lester-B.-Pearson* | mlafortune@lbpearson.ca

Kristen enseigne en classe d'immersion française à l'éducation préscolaire depuis quelques années. La lecture d'albums jeunesse fait partie intégrante de ses pratiques quotidiennes, car elle y voit une occasion privilégiée de développer le vocabulaire des enfants, de les amener à faire des inférences et à établir des liens entre le texte et les images. Lors d'une formation sur les pratiques langagières visant à soutenir le développement du langage oral chez les enfants d'âge préscolaire, elle découvre l'univers des albums sans texte. C'est pour elle une véritable mine d'or. Pour la première fois de sa carrière, elle choisit d'exploiter l'album sans texte *La mer* de Marianne Dubuc. Une révélation! Les enfants remarquent que l'album ne contient pas de mots. L'enseignante leur explique qu'ils pourront inventer différentes histoires en s'inspirant des images. L'imagination des enfants n'a pas de limite! Et si l'exploitation d'albums sans texte permettait de soutenir le développement du langage oral des enfants en contexte d'immersion française?

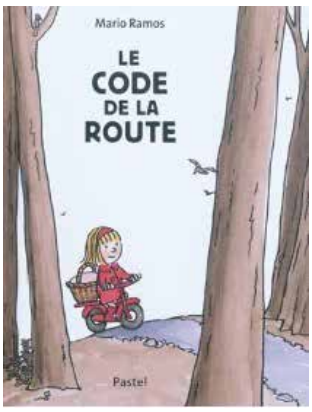
Comme ces albums ne contiennent que des illustrations, leur utilisation ouvre tout un monde de possibilités où l'enfant est invité à devenir le narrateur de l'histoire. Dans une classe de 19 enfants, ce type d'exploration pourrait mener à 19 histoires différentes! Les enseignantes qui utilisent ce type d'album amènent les écoliers à stimuler leur créativité, leur imagination et leur expression orale puisqu'ils doivent interpréter les images, construire un récit et formuler leurs idées en mots (Anctil et Bouebdelli, 2024).

Notre article propose une sélection d'albums sans texte, particulièrement riches pour soutenir le développement du langage oral chez les enfants d'âge préscolaire, ainsi que des pistes d'exploitation de contextes d'apprentissage.

Des suggestions d'albums sans texte intéressants

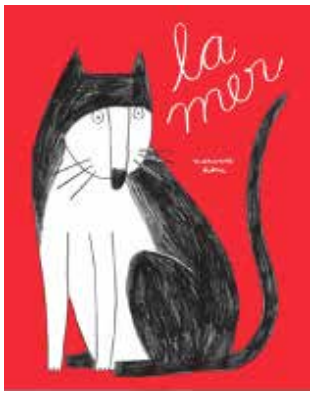


L'album *Dessine!* illustré par Bill Thomson raconte l'histoire captivante de trois enfants qui, en jouant au parc, découvrent un morceau de craie magique. En dessinant sur le sol, ils constatent avec émerveillement que tout ce qu'ils imaginent prend vie sous leurs yeux. À noter que les illustrations des enfants ressemblent à s'y méprendre à des photographies.

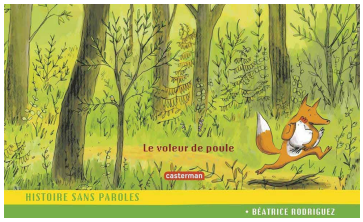


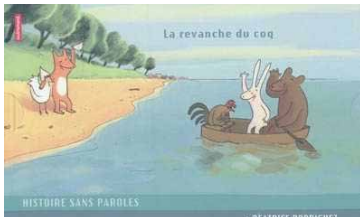
Dans *Le code de la route*, l'auteur et illustrateur belge Mario Ramos propose une nouvelle version du conte *Le Petit Chaperon rouge*. Cette fois, la petite fille toute de rouge vêtue se promène à travers la forêt à vélo pour aller visiter sa grand-mère, mais son trajet est tout sauf tranquille : elle croise une série de panneaux de

signalisation annonçant la traversée d'un Ours, du Petit Poucet, des Trois Petits Cochons, d'un chasseur, d'un cavalier déchaîné… et, bien sûr, du redoutable Grand Méchant Loup! Un album où abondent les clins d'œil aux contes classiques.



Marianne Dubuc propose *La mer*, un album sans texte en noir, blanc et rouge. On y découvre un chat qui trouve un poisson dans un bocal. Curieux, il plonge la patte pour tenter de l'attraper. Or, le poisson bondit hors de l'eau… et se met à voler, oui, voler! jusqu'à sortir par la fenêtre. Intrigué, le chat se lance à sa poursuite. Commence alors une véritable aventure où le chat suit le poisson sur le toit des maisons, sur la Lune, dans une grotte et jusqu'à la mer. C'est là que le poisson retrouve enfin son habitat naturel et reprend sa vie de poisson.







Le voleur de poule de Béatrice Rodriguez raconte l'histoire d'un renard, d'une poule et de ses amis animaux. Lors d'un repas dans le jardin, un renard s'empare d'une poule et s'enfuit dans la forêt. Aussitôt ses amis, l'ours, le lapin et le coq, courent à sa rescousse. Et si le renard n'était pas méchant, mais plutôt triste d'être seul? Les enfants apprécieront cet album où une amitié se développe entre un loup et une poule! L'autrice propose deux autres albums sans texte avec les mêmes personnages, *La revanche du coq* et *Partie de pêche*.



L'album *Le colis rouge* de Clotilde Perrin met en scène un personnage coiffé d'un chapeau rouge, qui a pour mission de livrer un mystérieux colis. Il traverse à vélo divers univers comme la ville, le cirque, la forêt et le jardin, pour finalement remettre le colis à une jeune destinataire. Une fois celui-ci ouvert, on découvre qu'il contient l'album *Le colis rouge*.



Ingrid et Dieter Schubert proposent l'album *Le parapluie*. Un chien noir trouve un parapluie au pied d'un arbre. En l'agrippant, il s'envole avec l'objet et entame un voyage extraordinaire de par le monde. Il survole la jungle, l'océan, la savane, le pôle Nord et une ville. Finalement, après cette grande aventure, le vent le ramène chez lui avec son parapluie.

Contextes d'apprentissage en classe

Les albums sans texte offrent une souplesse d'utilisation en classe, puisqu'on peut les intégrer à différents moments de la journée. Lors des périodes de lecture, l'enseignante les utilisera pour raconter l'histoire à sa façon, en s'appuyant sur les images pour capter l'attention des enfants. Elle a le loisir de les inviter à interpréter les illustrations : *Que voyez-vous? Qu'est-ce qui se passe? Que pourrait-il arriver ensuite?* Les échanges qui en découlent soutiennent le langage oral des enfants et stimulent leur imagination. En classe d'immersion, les enfants peuvent s'exprimer spontanément en anglais pour décrire les personnages, les lieux ou les actions qu'ils observent. L'enseignante peut alors reformuler leurs propos en français. De plus, afin de soutenir leur utilisation des mots français qu'ils connaissent, pourquoi ne pas leur proposer, avant la lecture de l'album sans texte, une activité de réactivation des connaissances antérieures incluant la mise en valeur de mots de vocabulaire pertinents?

On gagne à mettre ces albums à la disposition des enfants en classe pour une lecture autonome réalisée individuellement ou en duo. Ils conviennent bien à certains moments clés de la journée tels l'accueil du matin et la période de jeux libres, ou comme activité de transition après une tâche dirigée.

De plus, l'enseignante peut suggérer aux enfants de se filmer à l'aide d'une tablette numérique pendant qu'ils racontent l'histoire. Ces enregistrements seront ensuite diffusés grâce à l'écran numérique interactif lors d'une activité collective pour alimenter les discussions de groupe. Ou encore on les transmettra aux familles pour créer un pont entre l'école et la maison. Ces enregistrements deviendront éventuellement des témoignages authentiques et pertinents du cheminement du langage oral des enfants.

Les albums sans texte sont aussi de précieux outils à glisser dans le sac à dos des enfants. À la maison, ces derniers peuvent ainsi raconter l'histoire, dans la ou les langues de leur choix. Ceci favorise les transferts entre les langues et soutient le développement d'une compétence plurilingue. Pour aller plus loin dans cette vision de complémentarité entre les langues, on peut même utiliser en classe ces albums pour sensibiliser les enfants à la diversité des langues qui les entourent au moyen d'approches d'éveil à ces langues (Gosselin-Lavoie, 2017).

En conclusion, les albums sans texte se révèlent de puissants leviers pour soutenir le développement du langage oral chez les enfants en contexte d'immersion française. Leur richesse visuelle soutient l'imaginaire, la créativité, la prise de parole et l'apprentissage d'une langue additionnelle, tout en suscitant le plaisir de lire à partir d'images.



Grâce à des plateformes numériques telles que Cantook Éducation, Biblius (au Québec) et la Bibliothèque des Amériques, une multitude de livres, y compris des albums sans texte, est accessible au personnel scolaire. Les enseignantes comme Kristen sauront multiplier les occasions d'apprentissage signifiantes grâce à de tels albums qui conviennent aux jeunes d'âge préscolaire, tant en format numérique que papier, en classe comme à la maison.

Références

Anctil, D., et Bouebdelli, A. (2024). Développer le vocabulaire à l'éducation préscolaire à partir de la littérature jeunesse : quelle place pour la multimodalité dans les activités que proposent les enseignantes? *Multimodalité(s)*, *19*, 221-251. https://doi.org/10.7202/1112436ar

Dubuc, M. (2007). *La mer*. La Pastèque.

Gosselin-Lavoie, C. (2017). *Travailler l'oral à partir d'albums sans texte*. J'enseigne avec la littérature jeunesse (blogue). https://enseignerlitteraturejeunesse.com/2017/11/05/travailler-loral-a-partir-dalbums-sans-texte/

Perrin, C. (2007). *Le colis rouge*. Rue du Monde.

Ramos, M. (2011). *Le code de la route*. École des loisirs.

Rodriguez, B. (2011a). *Partie de pêche*. Autrement Jeunesse.

Rodriguez, B. (2011b). *La revanche du coq*. Autrement Jeunesse.

Rodriguez, B. (2016). *Le voleur de poule*. Casterman.

Schubert, I., et Schubert, D. (2011). *Le parapluie*. Mijade.

Thomson, B. (2011). *Dessine!* École des loisirs.

L'apprentissage authentique : le développement des habiletés transdisciplinaires et des compétences linguistiques





Carolyn MacKinnon | *Leader du français en immersion et des sciences humaines (M à 6e), ministère de l'Éducation et de la Petite enfance, Î.-P.-É.* | crmackinnon@gov.pe.ca

Diana Tutty | *Leader de la numératie (M à 6e) et mentore en apprentissage par enquête (M à 9e), ministère de l'Éducation et de la Petite enfance, Î.-P.-É.* | dmtutty@edu.pe.ca

Dans nos vies de tous les jours, nous vivons des expériences qui nous demandent de réfléchir à plusieurs choses en même temps. Par exemple, lorsque nous faisons notre épicerie, notre liste d'achats est influencée par plusieurs critères :

- D'abord, nous vérifions ce que nous avons déjà chez nous, avant de consulter les circulaires pour nous informer des produits qui sont en vente, à cause de l'économie.
- Nous réfléchissons à ce qui est en saison à ce temps de l'année.
- Nous cherchons des produits locaux pour soutenir nos fermiers.
- Nos médecins nous conseillent de magasiner autour de l'épicerie, en évitant des produits contenant trop de sucre, de sel et de produits chimiques.
- Finalement, il faut penser aux préférences de la famille, à notre horaire de la semaine et garder notre budget en tête!

Voyez-vous comment plusieurs idées dansent dans notre tête en même temps? Parfois nos cerveaux ressemblent à des portables avec des dizaines d'onglets ouverts car plusieurs facteurs entrent en jeu lorsque nous entreprenons une tâche élaborée. C'est la réalité de nos vies aujourd'hui, et celle de nos salles de classe ces jours-ci. Nous pensons rarement à une chose à la fois, nous traitons souvent plusieurs idées avant de passer à la prochaine. Et c'est pour cela que nous ne devons plus livrer les sujets scolaires de façon isolée – car c'est l'interaction entre ces domaines qui mène aux apprentissages les plus profonds, durables et pertinents.

À l'île-du-Prince-Édouard en 2018, nous avons entrepris l'enseignement d'une combinaison d'apprentissages de diverses disciplines dans nos écoles élémentaires : les unités transdisciplinaires. Quatre sujets (la formation personnelle et sociale, les sciences, les sciences humaines et les arts visuels) enseignés isolément auparavant ont été combinés, et les barrières artificielles entre les sujets ont disparu.

De plus, la littératie est naturellement intégrée dans l'enseignement des unités, avec la langue comme outil de communication durant les discussions et la collaboration en classe. Tout ce travail soutient nos élèves en immersion en leur fournissant plus d'occasions authentiques de développer leurs compétences linguistiques à l'oral, en lecture et en écriture.

> [...] communication, ils sont aptes à utiliser un nouveau vocabulaire spécifique à leur sujet. Ils sont aussi moins nerveux à en discuter, présenter. Ils sont aussi plus aptes à se questionner auprès d'eux : ils sont légitimement curieux [de] ce que les autres font. Je vois beaucoup de circulation et de questionnements entre eux.
>
> – Kaitlyn Taylor, enseignante à l'élémentaire

À l'aide d'une planification collaborative avec des comités d'enseignants, chaque année scolaire comporte quatre unités transdisciplinaires à explorer en salle en classe. Chaque unité débute avec une grande question pour les élèves sujette à enquête, une liste des résultats d'apprentissage spécifiques, ainsi que des suggestions pour bien suivre les quatre étapes de l'enquête.





Même si vous n'avez pas accès à des unités transdisciplinaires qui sont toutes préparées pour votre enseignement, nous vous proposons des pistes possibles afin que vous puissiez aussi participer à une enquête. Pour débuter, pensez à une grande question à explorer avec vos élèves. Quelques exemples de nos grandes questions sont :

- 1re année : Qu'est-ce qui rend la vie intéressante?
- 3e année : Comment un changement peut-il embellir la vie dans ma communauté?
- 5e année : Qu'est-ce qui mène à l'évolution d'une société?

Vous avez votre grande question en tête? Oui? On y va! Passons à travers les quatre étapes de l'enquête avec des suggestions sur la manière d'encourager le développement linguistique de vos élèves.

1. **L'étape du questionnement :** Pour amorcer les discussions et pour piquer l'intérêt des élèves, profitez d'une belle occasion d'accueillir un invité (possiblement votre nouvel expert) en classe devant parler de ses expériences associées à votre grande question. La lecture des albums ou le visionnement des vidéos peut aussi aider à aviver les connaissances antérieures de vos élèves, tout en fournissant une aide visuelle avec les images sur les pages ou à l'écran. Par la suite, s'offre le moment propice pour lister tous les mots associés à la grande question pour bâtir une banque de vocabulaire. Grâce à cette liste et à des activités pour encourager l'usage de ces nouveaux mots, les élèves auront plus tendance à utiliser le vocabulaire cible durant les discussions en classe. Durant les prochains jours, continuez à lire d'autres textes et à visionner d'autres vidéos pour développer les connaissances et le vocabulaire autour de votre sujet. Souvent, nous suggérons aux enseignants de créer un tableau SVA (ce que je **S**ais déjà, ce que je **V**eux savoir, ce que j'ai **A**ppris); ce tableau organisera leurs connaissances et les questions sur lesquelles ils veulent enquêter lors de la prochaine étape.

2. **L'étape d'enquêter et de traiter l'information :** En utilisant le tableau SVA, vous discuterez des intérêts de vos élèves et déterminerez comment procéder avec la recherche. Évidemment, les plus jeunes élèves auront besoin de plus d'encadrement, mais tous les élèves bénéficieront d'un enseignement explicite relatif à la façon de garder les traces de leur recherche à leur niveau scolaire – des possibilités sont la prise de notes, des esquisses, des photos, des captures d'écran. Faites de la modélisation pour vos élèves et guidez-les au gré de vos attentes. Souvent les lecteurs ont besoin de soutien quant au choix du texte pour s'assurer de leur capacité de lire et de traiter l'information. Vous pourriez créer d'avance une liste de sites Web et de vidéos appropriés ou fournir une variété de textes (des albums, des textes imprimés, etc.) dans la classe. C'est un bon moment pour penser de façon critique à ce qui est approprié à la recherche : *Est-ce qu'il y a trop d'informations à emmagasiner? Qu'est-ce qui est pertinent et qu'est-ce qui est superflu? Me serais-je trop éloigné de mon sujet? Est-ce que ma question était assez précise?*

3. **L'étape de réfléchir et d'agir :** Lors des discussions en classe, vous pouvez modéliser un mode de réflexion au sujet des découvertes. Vous suivrez le modèle du transfert graduel, en encourageant les élèves à consolider leurs apprentissages afin de faire des jugements personnels. *Qu'est-ce que j'ai appris? Mon opinion sur le sujet a-t-elle été influencée depuis le début de cette enquête? Quel changement vais-je adopter après mon nouvel apprentissage?* Ce processus est envisageable à l'aide des activités écrites (dans un journal intime, sur une affiche, dans un schéma, en dessin, en forme de note, etc.), ou au moyen de discussions (entre pairs, en entretien avec l'enseignant, en petits groupes, etc.). L'important, c'est que l'élève reconnaisse l'effet ou l'impact de ces nouvelles connaissances sur sa personne.

   Mes filles dans la classe ont découvert qu'elles avaient une voix et pouvaient l'utiliser pour le changement. Elles voulaient faire un projet à la fin de l'année pour faire des paniers de produits hygiéniques accessibles, par exemple. C'est sorti de façon naturelle : elles voulaient faire ça… Donc, je vois qu'il y a des effets qui durent auprès des élèves et un « changement » dans leur façon de penser.

   – Kaitlyn Taylor, enseignante à l'élémentaire

4. **L'étape de créer et de célébrer :** À ce stade, c'est important d'offrir aux élèves de choisir et de les inviter à décider comment ils veulent démontrer leur apprentissage. En permettant aux élèves de réfléchir à leurs forces et de choisir le mode de partage de ce qu'ils ont appris, on obtient souvent un engagement plus élevé. Pour leur projet final, ils auront le loisir de faire une présentation orale, d'écrire un texte, de créer des diapositives avec des images et du texte, de produire une représentation artistique, ou de filmer une vidéo – les possibilités sont illimitées.

   Ce qui est formidable, c'est que les projets des élèves sont très différents chaque année. Cette méthode permet vraiment aux élèves de s'orienter dans la direction qui les intéresse le plus.

   – Janel Dunning, enseignante au primaire

   Vous pourriez inviter des parents ou d'autres classes de votre école à votre célébration. Ou restreindre la célébration à votre groupe d'élèves afin de la vivre ensemble. Prenez le temps, après cette célébration, de mettre en commun vos apprentissages et de lister des possibilités de changements de comportements. Vous pouvez certainement retourner à votre tableau SVA de l'étape de questionnement et compléter ce que vous avez appris lors de votre enquête. Des fois, les élèves découvrent qu'ils se retrouvent devant encore plus de questions à la fin de l'enquête – puis ils décident de se lancer dans une autre enquête!

Souvent comme adultes, nous suivons des étapes très semblables pour apprendre à faire quelque chose de nouveau. Pensez à votre propre vécu… songez à quelque chose de votre passé que vous avez vraiment voulu apprendre, ou à un projet à entreprendre qui a suscité votre intérêt.



Qu'est-ce qui a inspiré votre enquête? Avec quelles questions avez-vous commencé votre projet? Quelles sources avez-vous consultées pour vous informer? Comment votre réflexion a-t-elle évolué du début à la fin? Comment avez-vous su que vous avez réussi ou atteint votre but? De quelle manière avez-vous partagé votre expérience, ou célébré les résultats de vos efforts?

En encourageant les enfants à participer à ce processus d'apprentissage naturel dès leur plus jeune âge, nous contribuons à les rendre plus autonomes et plus confiants – ce qui mène à une hausse de niveau d'engagement dans leur apprentissage. D'après la rétroaction des enseignants, l'apprentissage par enquête en contexte de transdisciplinarité donne lieu à encore plus d'avantages :

- La combinaison des quatre sujets a allégé le fardeau de la planification et de l'enseignement-maintenant, les enseignants ont seulement trois blocs dans leur journée : les arts langagiers, la numératie et les unités transdisciplinaires.
- Le gabarit fourni pour chaque unité favorise une planification à rebours qui cible l'objectif (les résultats d'apprentissage) et rend l'enseignement plus efficace.
- La transdisciplinarité permet de susciter l'intérêt des élèves en posant une question essentielle pour lancer l'unité. Ensuite, en employant une approche de l'apprentissage par enquête, les élèves se mettent à répondre à la question pour eux-mêmes.
- Les élèves apprennent le contenu d'une variété de sujets tout en développant les habiletés qui leur serviront pour la vie : la pensée critique, la résolution de problème et le développement de la créativité.

> Je trouve que ça aide les élèves à [...| s'investir dans un projet qui les passionne, un sujet qui les intéresse et qui ouvre plus de portes/routes possibles. Mes élèves deviennent « enseignants » et « pros » de leur projet, de leur solution, de leur idée. Ça se voit. Ils deviennent fiers d'eux.
>
> – Kaitlyn Taylor, enseignante à l'élémentaire



L'évaluation reste inhérente à l'enseignement, et en unités transdisciplinaires, nous priorisons l'évaluation de l'engagement des élèves : comment ils se servent du processus d'enquête pour apprendre. Au niveau primaire, nos enseignants ramassent des traces de l'apprentissage au cours des quatre étapes de l'enquête. Souvent, ils prennent des notes au sujet des observations du travail des élèves, des conversations qu'ils ont eues avec eux ou de ce qu'ils ont entendu discuter en classe. Au niveau élémentaire, les élèves produisent et ramassent des traces de leur apprentissage, ce qui nourrira la création de leur projet final et tout ce qu'ils ont appris lors du processus d'enquête.

En définitive, ce qui est vraiment au cœur des unités transdisciplinaires est le processus. Est-ce que nos élèves ont appris à suivre le processus d'enquête? Peuvent-ils choisir un sujet qui les passionne, les incite à rechercher et traiter l'information qu'ils ont découverte pour prendre des mesures ou changer leur comportement? Ont-ils persévéré lorsqu'ils ont rencontré un obstacle pendant leur enquête? Sont-ils capables de communiquer les leçons apprises et les conséquences qui en découlent? Si oui, c'est une réussite. Nous avons soutenu nos élèves dans leur développement personnel comme citoyens de leur communauté, une pratique qui durera toute leur vie. En plus, ils ont vécu cette merveilleuse expérience en français – un exercice de perfectionnement linguistique inoubliable!

Les excursions culturelles comme des passerelles entre langue et culture





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

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

Introduction

Dans l'enseignement du français en immersion, la langue est tout à la fois un objet d'apprentissage et un outil pour accéder aux savoirs disciplinaires et culturels. Les excursions culturelles se révèlent une approche pédagogique permettant de combiner ces dimensions. Elles offrent aux élèves des occasions de pratiquer le français dans des contextes authentiques tout en découvrant des éléments culturels, sociaux et scientifiques, favorisant ainsi l'articulation entre les compétences linguistiques, les apprentissages disciplinaires et des références culturelles.

Les excursions culturelles au sein de l'Edmonton Catholic School Division (ECSD) offrent aux élèves d'immersion française une expérience immersive au cœur de la culture francophone, où le français, langue à apprendre, devient un outil concret d'acquisition des savoirs disciplinaires. Les élèves participent à des visites et activités variées : la Cité francophone[1], le Campus Saint-Jean, les Archives provinciales de l'Alberta, des musées, bibliothèques et restaurants francophones, ainsi que des ateliers de théâtre, danse, animation et leadership, en plus des activités sportives et de bien-être, dont les ressourcements dans les parcs.

Ces excursions visent à renforcer les compétences linguistiques, sociales et culturelles, à soutenir la pratique du français dans des cadres réels, à développer le leadership et la créativité, et à stimuler l'intérêt pour les arts et la littérature francophone.



Elles s'inscrivent pleinement dans le curriculum de l'immersion française en Alberta, complétant l'apprentissage en classe dans les domaines du français langue seconde, de l'éducation artistique, de l'éducation physique et santé, et du développement personnel.

En mobilisant une pédagogie innovante, des partenariats communautaires et un soutien financier adapté, ces expériences culturelles contribuent à enrichir le parcours scolaire des élèves. Elles favorisent la découverte active, l'apprentissage par l'expérience et renforcent la place du français en immersion comme référence en matière de compétences linguistiques et culturelles.

Notre article propose une réflexion sur la programmation des excursions culturelles et les stratégies déployées pour encourager la participation des élèves d'immersion aux activités culturelles à l'extérieur de l'école. Il met également en lumière le rôle éventuel de ces excursions non seulement dans le développement des compétences linguistiques, mais aussi dans l'acquisition des compétences disciplinaires.

[1] La Cité francophone est un lieu situé au cœur de Bonnie Doon à Edmonton, qui regroupe des centres culturels, communautaires et commerciaux dédiés à la vie francophone.

1. Réflexion sur la programmation des excursions culturelles

La programmation des excursions culturelles proposée par l'ECSD s'inscrit dans une démarche pédagogique visant à répondre aux besoins éducatifs des élèves d'immersion, tout en enrichissant leur contexte culturel par le biais de pratiques sociales de référence (Martinand, 1989) vécues dans des situations véridiques. L'ECSD distingue deux types de programmes d'excursions et mobilise une stratégie d'accompagnement qui combine soutien logistique, appui financier et encadrement pédagogique adapté afin de stimuler les écoliers à participer à ces activités culturelles.

A) Excursions extrascolaires

Dans cette perspective, une quinzaine d'options ont été élaborées de manière à assurer une correspondance étroite entre les excursions offertes et les objectifs du curriculum. Ces options incluent une variété d'activités – ateliers, visites guidées, expériences culturelles – qui se veulent des situations d'apprentissage immersives appuyant le développement des compétences linguistiques et disciplinaires.

Les expériences proposées englobent le théâtre, la danse, le sport, le leadership et des ateliers d'expression artistique. À cela s'ajoute une visite universitaire, exhortant les élèves à découvrir divers programmes et disciplines, tout en explorant des activités de technologie et de robotique. Ces occasions d'apprentissage contribuent à l'enrichissement du vocabulaire spécialisé, au renforcement de l'identité bilingue et à l'ancrage d'une référence culturelle solide.

Dans un environnement social et linguistique largement dominé par l'anglais, ces initiatives constituent un levier pédagogique majeur en vue de s'approprier, de pratiquer et de valoriser la culture francophone de manière significative et prospective (Alberta, 2023).






B) Excursions scolaires : initiatives internes et partenariats interétablissements

En parallèle avec les sorties extrascolaires, l'ECSD met en place des excursions culturelles organisées à l'intérieur des établissements scolaires ou associant des écoles regroupant différents niveaux (de la 4e à la 6e année du primaire, comme dans les écoles secondaires de premier ou de deuxième cycle). L'objectif est de rendre les activités culturelles accessibles à un plus grand nombre d'élèves en réduisant les contraintes liées au transport, aux coûts et à la logistique.



Ces regroupements scolaires se traduisent par la venue d'artistes, d'organismes communautaires et d'intervenants francophones dans les écoles, créant un espace d'apprentissage immersif intégré au quotidien scolaire. Les activités – ateliers artistiques, performances théâtrales, présentations culturelles, conférences interactives, etc. – permettent aux élèves d'expérimenter la langue française dans un contexte authentique et stimulant.

En favorisant la mutualisation des ressources entre écoles et en diversifiant les occasions d'exposition à la culture francophone, ce modèle contribue non seulement à renforcer les compétences linguistiques, mais aussi à développer des compétences transversales telles que la créativité, l'esprit critique et la collaboration interscolaire.

C) Stratégies déployées pour favoriser la participation aux activités culturelles

Nous nous appuyons sur Norton (2013) pour élaborer un modèle qui guide les animateurs et intervenants communautaires lors des excursions, afin de mieux comprendre les besoins particuliers des élèves en immersion et de soutenir le développement de leur identité ainsi que la construction de leurs connaissances culturelles. Ces expériences authentiques donnent accès à des ressources sociales et culturelles, tout en privilégiant le renforcement des compétences linguistiques et l'enrichissement des savoirs disciplinaires, conformément aux objectifs du curriculum d'immersion.

Le programme d'immersion dessert les élèves dont le français n'est pas la langue première ou dominante. La majorité des élèves en immersion parle surtout anglais, et de plus en plus, on retrouve des élèves plurilingues dans les classes. Peu importe leur langue d'origine, tous les élèves en immersion ont un point commun : ILS APPRENNENT LE FRANÇAIS!

Ces élèves seront toujours en train d'apprendre la langue, donc leur niveau de confiance peut beaucoup varier. Qu'ils soient en 1re ou en 10e année, tous ont besoin de soutien pour participer en français. Il est important de se le rappeler. L'utilisation de stratégies qui encouragent la participation orale est essentielle à leur réussite. S'exprimer dans une langue additionnelle peut être intimidant, mais forts des expériences positives et bien guidées qui leur plairont, les élèves se sentiront en confiance pour prendre des risques linguistiques.

a) Objectifs éducatifs liés aux excursions culturelles :

i. Offrir des expériences culturelles francophones diverses à la clientèle étudiante.

ii. Présenter une francophonie albertaine vibrante et actuelle.

iii. Faire vivre des expériences linguistiques authentiques et agréables.

iv. Créer un sentiment d'appartenance et de légitimité linguistiques qui permet aux élèves de gagner en confiance et de choisir le français au cours de leur vie.

v. Favoriser la participation à des activités francophones et dans la communauté francophone au-delà de ces expériences scolaires.

b) Stratégies d'appui : le rôle de l'animateur

L'animateur, qu'il soit enseignant, artiste invité ou intervenant communautaire, joue un rôle majeur pour soutenir et encourager la participation orale des élèves. Les stratégies incluent :

i. La mise en place d'activités interactives et ludiques, qui réduisent l'anxiété liée à la prise de parole.

ii. Le recours à des modèles langagiers accessibles et concrets, favorisant la compréhension et l'imitation.

iii. L'encouragement à la collaboration en petits groupes, afin de créer un climat de sécurité et de solidarité linguistique.

iv. La valorisation des efforts linguistiques, plutôt que la correction stricte des erreurs, pour améliorer la confiance.

v. L'intégration de supports visuels, technologiques et multimédias qui facilitent la compréhension et stimulent l'expression.

En combinant ces stratégies, nous veillons à ce que les excursions culturelles deviennent non seulement un espace de découverte culturelle, mais également un outil pédagogique pour le développement langagier et identitaire des élèves en immersion.

Nous posons maintenant la question suivante : *De quelle manière les excursions éducatives peuvent-elles agir comme des passerelles culturelles favorisant autant le développement linguistique que l'apprentissage disciplinaire et l'acquisition de compétences culturelles chez les élèves en contexte d'immersion?*

2. Cadre théorique

Relativement à l'enseignement du français en immersion, plusieurs recherches ont souligné le rôle central des dimensions culturelles et leur influence sur les apprentissages linguistiques et disciplinaires. À cet égard, les excursions éducatives ne peuvent se réduire à de simples activités parascolaires. Elles constituent de véritables environnements d'apprentissage, en vue d'articuler les contenus scolaires avec des expériences vécues dans la communauté francophone. Ces expériences agissent comme des « passerelles culturelles » favorables au développement des compétences langagières, à l'intégration des savoirs disciplinaires et à l'ancrage des élèves dans une culture vivante et signifiante.

Dans ce cadre, les excursions culturelles deviennent des pratiques sociales de référence (Martinand, 1989), en reliant les expériences scolaires à des contextes culturels authentiques. Dans la foulée de la réflexion de Martinand (1989) sur les pratiques de référence, l'excursion se présente comme un dispositif didactique privilégié pour relier les apprentissages scolaires aux savoirs du monde réel.

De son côté, Lemaire (2018) souligne l'impact des références sociales et culturelles dans les pratiques scolaires. Sa recherche démontre que la culture transcende le contenu à enseigner, et s'impose comme un cadre de référence qui influence la perception de leur apprentissage linguistique propre aux écoliers participants. Dans le contexte albertain, cette réflexion est particulièrement pertinente, car les enseignants d'immersion évoluent dans des classes marquées par une forte diversité culturelle et linguistique, où l'intégration culturelle devient une médiation nécessaire entre l'école et la communauté francophone.

3. Méthodologie et contexte

L'étude présentée s'appuie sur une analyse qualitative et descriptive menée dans le cadre du programme d'immersion française de l'ECSD. Le corpus de données comprend 8 excursions extrascolaires, 2 excursions interscolaires ainsi que 10 courts questionnaires soumis aux enseignants accompagnant leur classe durant les excursions, afin d'évaluer leurs perceptions et les apprentissages observés chez les élèves.

Les excursions observées ont été choisies en raison de leur potentiel à mobiliser simultanément les compétences linguistiques et les savoirs disciplinaires. Elles ont été organisées en collaboration avec divers partenaires éducatifs, culturels et communautaires, afin de renforcer les liens entre l'école et son environnement socioculturel.

L'approche méthodologique adoptée met l'accent sur l'articulation entre pratiques langagières authentiques et apprentissages contextualisés, conformément aux objectifs des programmes d'études en immersion. Sous cet angle, les excursions éducatives ne se limitent pas à leur dimension parascolaire; ces véritables environnements d'apprentissage favorisent le développement linguistique, l'intégration des savoirs disciplinaires et l'ancrage culturel.

Elles deviennent ainsi des « passerelles culturelles » reliant école, communauté et programmes d'études.

A) Résultats et discussion

Les excursions observées s'organisent autour de plusieurs axes complémentaires :

i. Histoire et citoyenneté : visites du Musée royal de l'Alberta et des Archives provinciales, et participation à des programmes de citoyenneté au Parlement albertain.

ii. Arts et culture : présence à des expositions dans des galeries, à des spectacles de théâtre, de danse et de musique, ainsi qu'à des festivals francophones tel celui du canoë volant.

iii. Sciences et technologies : expériences immersives au Campus Saint-Jean (robotique, ateliers scientifiques en français), pour relier apprentissages scolaires et carrières bilingues.

iv. Engagement communautaire : collaboration avec des organismes francophones, fréquentation de bibliothèques et accès à des ressources familiales (livres, jeux, activités jeunesse), ainsi que l'adhésion à des programmes de leadership et d'animation sportive.

B) Ces expériences révèlent un double apport :

i. Linguistique : enrichissement du vocabulaire, consolidation de la compréhension orale et développement de la communication dans un cadre réel.

ii. Disciplinaire : approfondissement des savoirs en arts, histoire, sciences et citoyenneté grâce à des expériences vécues, contextualisées et interdisciplinaires.

Les excursions éducatives s'avèrent des activités parascolaires conçues comme des environnements d'apprentissage qui connectent l'école, les programmes d'études et la communauté francophone. Elles deviennent ainsi des « passerelles » favorables au jumelage des compétences linguistiques avec les apprentissages disciplinaires et culturels.

C) Perspectives qui ressortent de ces expériences

On peut dégager plusieurs enseignements de l'analyse des excursions culturelles au sein de l'ECSD :

a) Renforcement de la compétence linguistique dans des contextes authentiques
Les excursions offrent des situations de communication réelles, favorisant l'enrichissement lexical, la fluidité orale et la confiance en l'usage du français. Ces expériences renforcent l'idée que la langue s'apprend mieux lorsqu'on la vit et pratique dans des contextes significatifs.

b) Références des apprentissages disciplinaires
La mise en situation concrète (musées, laboratoires, festivals, campus universitaires) permet aux élèves de relier les savoirs scolaires à des apprentissages sur le tas, plus concrets, interdisciplinaires et mémorables.

c) Développement de compétences culturelles et identitaires
Les interactions avec la communauté francophone et la participation à des activités culturelles contribuent à la construction d'une identité bilingue et à la compréhension de la culture francophone dans sa diversité.

d) Motivation et engagement des élèves
L'expérience immersive suscite l'intérêt, stimule la curiosité et rend les apprenants plus autonomes, en les encourageant à prendre des initiatives et une part active aux pratiques culturelles.

D) Conseils pour la mise en œuvre des excursions culturelles

a) Planification alignée sur le curriculum
Veiller à ce que chaque excursion corresponde à des objectifs précis du programme d'immersion, tant pour le développement linguistique que pour l'acquisition des savoirs disciplinaires.

b) Partenariats avec la communauté
Collaborer avec des organismes culturels, des institutions éducatives et des acteurs locaux pour diversifier les expériences et renforcer la dimension culturelle.

c) Encadrement pédagogique
Former et soutenir les enseignants et animateurs afin qu'ils puissent guider les élèves, encourager la prise de parole en français et faciliter l'apprentissage expérientiel.

d) Suivi et évaluation
Utiliser des questionnaires, des observations et des moments de réflexion post-excursion pour mesurer l'impact des activités sur les compétences linguistiques, disciplinaires et culturelles.

e) Accessibilité et inclusion
Prévoir des solutions pour que toutes les classes et tous les niveaux d'élèves puissent bénéficier de ces expériences, en tenant compte des contraintes logistiques, financières et linguistiques.

Conclusion

Les excursions culturelles au sein de l'ECSD constituent des environnements d'apprentissage authentiques qui favorisent l'intégration du français comme langue *à apprendre et pour apprendre*. Ces expériences renforcent simultanément les compétences linguistiques, disciplinaires et culturelles des élèves, tout en consolidant le lien entre l'école, le curriculum et la communauté francophone.

Ainsi, les excursions éducatives se révèlent de véritables passerelles culturelles, grâce auxquelles les élèves expérimentent la langue et les savoirs dans des contextes réels, développent leur identité bilingue et s'engagent activement dans la vie culturelle et artistique de la communauté franco-albertaine. Leur intégration systématique dans le programme d'immersion représente un levier pédagogique majeur pour l'enseignement du français et l'apprentissage interculturel.

Références

Alberta. (2023). *Français immersion et littérature : points saillants du curriculum de français immersion et littérature de l'élémentaire (mars 2023)*. https://www.alberta.ca/fr/curriculum-french-immersion

Lemaire, E. (2018). La culture d'expression française dans les écoles d'immersion et dans les écoles francophones en milieu minoritaire ouest-canadien : représentations d'étudiants. *The Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes, 74*(2), 199-226. https://doi.org/10.3138/cmlr.2016-0023

Martinand, J. L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère nouvelle*, (2), 23-29.

Nadeau, A. (2021). Conceptions d'enseignants du primaire sur leur rôle de passeur culturel : effets de dispositifs d'intégration de la dimension culturelle à l'école québécoise. *Recherches qualitatives*, *40*(1), 128-153. https://doi.org/10.7202/1076350ar

Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters. https://faculty.educ.ubc.ca/norton/Norton%202013%20Intro.pdf

Témoignage à deux voix : enseignantes participantes et enseignantes formatrices





Caroline Roux | *Coordonnatrice des programmes en français, ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest* | caroroux4@gmail.com

Kim Doucet | *Enseignante au primaire en immersion précoce, Ottawa-Carleton District School Board* | kdoucet111@gmail.com

Enseigner dans un programme d'immersion française au Canada, c'est vivre au quotidien la double dimension de la langue : objet d'apprentissage et vecteur de savoirs. Le français est un horizon à atteindre pour nos élèves et un outil pour explorer le monde. Cette double mission nous place, comme enseignantes, dans une position privilégiée mais exigeante : il faut sans cesse nourrir nos propres compétences linguistiques et culturelles tout en cultivant le plaisir et la confiance d'apprendre en français.

C'est dans ce contexte que nous avons choisi de participer à l'Université d'été de Francophonia, à Nice. Cette expérience illustre parfaitement le thème de ce numéro : *le français, langue pour apprendre et langue à apprendre*. Au-delà du perfectionnement linguistique, nous y avons vécu une immersion professionnelle internationale, riche en rencontres, en échanges et en perspectives.

Notre histoire

Chaque été, Nice se pare de ses plus belles couleurs pour accueillir des enseignants et des formateurs de français langue seconde (FLS) et de français langue étrangère (FLE), venus d'aussi loin que l'Ukraine, l'Inde, le Maroc, l'Allemagne et le Canada.



Notre propre histoire avec Francophonia a débuté de façon presque romanesque : il a fallu que nous parcourions des milliers de kilomètres pour nous rencontrer sur la Côte d'Azur. L'une venait d'Ottawa, l'autre de Yellowknife pour participer à des formations. L'une avait reçu une bourse de Francophonia et l'autre, une bourse de l'ACPI. De cette première rencontre est née une complicité professionnelle qui nous a conduites à coanimer, été après été, des ateliers sur l'enseignement du français aux jeunes enfants, sur l'oral et sur l'utilisation de la littérature jeunesse.

Une immersion authentique et formatrice

Cette Université d'été propose un programme intensif axé sur trois dimensions complémentaires : linguistique, pédagogique et culturelle.

- Ateliers pédagogiques : stratégies pour l'enseignement du FLS et du FLE, innovations didactiques, ressources, utilisation de l'IA, approche neurolinguistique, etc.
- Conférences : réflexions sur la Francophonie mondiale, l'avenir du français et les pratiques éducatives émergentes.
- Activités culturelles : visites guidées, découvertes patrimoniales et artistiques, rencontres interculturelles.

Le tout dans un cadre exceptionnel où la ville de Nice devient une salle de classe à ciel ouvert.



L'enthousiasme : un moteur d'apprentissage

Dès le premier jour, on sent une énergie palpable. L'enthousiasme des participants, tous animés du désir d'apprendre et de se perfectionner, est contagieux. Comme formatrices, cette dynamique nous pousse à donner le meilleur de nous-mêmes et à imaginer des ateliers dynamiques et pertinents.

Les discussions débordent des salles de cours et se poursuivent autour d'un café, à la plage ou lors des excursions. Ces échanges informels, souvent spontanés, sont aussi riches que les ateliers eux-mêmes : on y partage des défis, des astuces et des réussites entre intervenants et formateurs de diverses cultures.

Le partage : la clé de la réussite

Le cœur de Francophonia, c'est le partage. Chacun y apporte son expertise, mais aussi sa réalité de terrain. Nos ateliers ont souvent mis en dialogue l'approche canadienne de l'immersion et celle du FLE telle qu'on la vit ailleurs dans le monde. Ces « confrontations » bienveillantes ouvrent des perspectives nouvelles et nourrissent des réflexions que nous ramenons ensuite dans nos classes et nos réseaux au Canada.

La perspective : voir le monde à travers les yeux des autres

La diversité des cultures représentées est une richesse incomparable. Enseigner le français en Amérique du Sud, en Afrique, en Asie ou en Europe ne se fait pas dans les mêmes conditions qu'au Canada. Certains collègues travaillent avec très peu de ressources ou dans des contextes de grande insécurité linguistique.

Écouter leurs récits nous a amenées à réfléchir de façon critique à certaines de nos pratiques et à apprécier davantage les conditions d'enseignement dont nous bénéficions au Canada. Ces échanges ont aussi élargi notre compréhension du parcours des familles nouvellement arrivées, de plus en plus présentes dans nos classes. Développer cette capacité de voir le monde autrement se veut une compétence précieuse que nous cherchons à cultiver pour nous-mêmes et à transmettre à nos élèves.

Apprendre le français… et *par* le français

Cette expérience nous a rappelé que même en tant qu'enseignantes, nous demeurons des apprenantes.

- Sur le plan linguistique, notre immersion complète en français, entourées d'accents variés et de registres multiples, nous a permis de raffiner notre usage de la langue.
- Sur le plan académique, nous avons découvert de nouvelles approches pédagogiques, parfois très différentes de nos références nord-américaines, mais transposables à nos contextes.
- Sur le plan identitaire, la vie en français dans un milieu majoritaire nous a reconnectées à notre appartenance à la Francophonie mondiale, une expérience précieuse pour des enseignantes travaillant en contexte minoritaire.

Et surtout, nous avons expérimenté la puissance du français comme langue pour apprendre. Les ateliers, conférences et échanges portent sur des thèmes allant bien au-delà de la langue : l'inclusion, le numérique, la pédagogie active. Le français y devient un outil de réflexion, un vecteur de savoirs et un moteur de collaboration.

Retombées pour l'immersion au Canada

L'expérience vécue par les formateurs et enseignants canadiens qui y participent a des effets concrets et durables :

- Un bagage pédagogique renouvelé : de nouvelles stratégies, des outils et démarches à réinvestir en classe.
- Un réseau professionnel élargi : des liens qui ouvrent la voie à des projets de jumelage ou de correspondance entre élèves et enseignants.
- Un souffle identitaire : une meilleure capacité à vivifier le français (pour son statut de langue vivante, mondiale et inclusive).

En partageant ces expériences avec nos élèves, nous leur transmettons une vision élargie du français : une langue qui se parle à Dakar, à Mexico, à Halifax, à Bucarest, à Edmonton ou ailleurs – une langue en mouvement.

Conclusion : une invitation

Vivre une immersion linguistique et culturelle, c'est bien plus qu'un perfectionnement : c'est une expérience humaine et professionnelle transformatrice. On y renoue avec le plaisir d'apprendre, d'élargir ses horizons, et on renforce sa confiance dans les bienfaits d'enseigner en français. Cette forme d'apprentissage dépasse la formation traditionnelle : on y puise des moments de croissance personnelle et professionnelle édifiants, on y rencontre la diversité francophone mondiale, on y célèbre avec enthousiasme le partage et les possibilités futures. Nous croyons qu'il faut davantage encourager ce type d'expérimentations, à percevoir comme de puissants leviers de développement professionnel.

À nos collègues en immersion, nous lançons cette invitation : osez franchir les frontières, plongez dans des contextes où le français est une langue vivante et laissez-vous transformer par la richesse des échanges humains et culturels. Chaque fois que nous grandissons comme apprenantes, nous enrichissons notre rôle d'enseignantes et contribuons à la vitalité du français, ici et ailleurs.

Restez à l'affût des offres de perfectionnement que nous transmettent l'ACPI et les autres réseaux en français langue seconde : elles pavent la voie à ces expériences authentiques qui redonnent souffle et sens à notre mission éducative qu'est l'enseignement du français langue seconde.



Elaine Melanson, Caroline Roux, Kim Doucet et Lesley Doell

Agir sur la santé mentale de vos élèves en développant leur sentiment d'efficacité personnelle en classe

Christine Pelletier, Ph. D. | *Professeure en sciences de l'éducation, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue* | christine.pelletier@uqat.ca



Christine Pelletier détient un doctorat en psychopédagogie et sa thèse porte sur les pratiques enseignantes susceptibles de développer le sentiment d'efficacité personnelle lié à la réussite des études chez les collégiens. Ses intérêts de recherche incluent les approches pédagogiques ainsi que le bien-être et le soutien de l'agentivité des personnes apprenantes dans tous les contextes éducatifs.

En 2016, j'ai décidé d'entreprendre des études doctorales. Après de nombreuses années passées à enseigner dans des classes d'immersion française en Colombie-Britannique, tant au primaire qu'au secondaire, j'avais l'impression de bien connaître l'environnement scolaire, l'enseignement et l'apprentissage.

Cependant, une question flottait dans mon esprit depuis un bon moment. J'avais l'impression que les élèves devenaient de plus en plus stressés et anxieux en classe, et qu'ils manquaient de confiance en leur capacité à réussir. Cela touchait même ceux et celles qui obtenaient de bons résultats. Je me demandais si j'y étais pour quelque chose et si, en changeant mes pratiques, je pouvais leur insuffler un peu plus de confiance en leur potentiel.

Mon parcours doctoral visait à creuser ces questions pour mieux comprendre l'expérience de mes élèves et pour découvrir ce que je pouvais faire pour augmenter leurs croyances en leur capacité de réussir. Je ne voulais surtout pas leur nuire par manque de connaissances sur le sujet.

Voici quelques exemples de comportements que j'observais dans mes classes à la fin de l'élémentaire et au secondaire.

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Scott est absent de ma classe de la 1re période. Après le cours, je le vois par hasard dans les couloirs. Il semble vouloir m'éviter. La plupart de ses travaux sont en retard.	Megan m'annonce qu'elle ne pourra pas remettre son analyse de roman à temps. Elle a procrastiné toute la semaine. Elle paraît bouleversée par la situation.	Miriam vient me voir pendant la pause du midi pour s'excuser de son retard ce matin. Elle me dit qu'elle a des maux de ventre et qu'elle vomit souvent, juste avant de partir pour l'école le matin.	Justine fond en larmes juste avant l'examen. Elle est certaine d'échouer, même si elle réussit bien dans le cours jusqu'à maintenant.	Ça fait plusieurs fois que Jordan me dit qu'il n'est pas aussi bon que les autres en français. Lorsque vient son tour de parler, il fait des blagues qui font rire toute la classe et qui détournent l'attention.

Dans cet article, je vous communique les grandes lignes de mes découvertes. D'abord, je ferai un tour d'horizon des concepts de **sentiment d'efficacité personnelle (SEP)** et de stress.

Je décrirai ensuite quatre types de pratiques enseignantes à privilégier en classe pour influencer ces facteurs. Puis, je proposerai quelques pistes à suivre pour favoriser le développement du SEP chez les élèves d'immersion française.





Le SEP, qu'est-ce que c'est1?

Le SEP est formé des croyances qu'une personne entretient quant à sa capacité à poser des actions pour obtenir le résultat souhaité dans un contexte précis (Bandura, 2003). On l'appelle parfois le sentiment de compétence, l'autoefficacité, et en anglais, *self-efficacy*. Dans ce texte, il s'agit du sentiment de compétence de l'élève devant une tâche, ou une activité d'apprentissage, à réaliser.

Le SEP est modifiable et susceptible de varier avec le temps et selon les contextes (Bandura, 2003). Par exemple, un élève peut se croire tout à fait capable de lire des textes informatifs en 3e année pour en exploiter l'information, mais beaucoup moins en 8e année. Un autre élève pourrait se croire capable de résoudre des problèmes mathématiques dans sa langue première, mais pas dans sa classe d'immersion, où le français est la langue d'enseignement.

Pourquoi s'intéresser au développement du SEP des élèves?

De nombreuses recherches en éducation portent sur le SEP des élèves et les constatations qui suivent en ressortent. Plus le SEP des élèves est fort, plus leur **motivation** et leur **engagement** envers leurs études sont prononcés (Bouffard et coll., 2006; Pajares et Usher, 2008; Schunk et Pajares, 2005), et meilleurs sont leurs **résultats scolaires** (Richardson et coll., 2012). Qui plus est, Galand et Vanlede (2004) soulignent que les élèves ayant un SEP fort :

- se donnent des défis d'apprentissage plus grands et plus complexes;
- régulent mieux leurs efforts pour atteindre leurs objectifs;
- démontrent une plus grande persévérance;
- et font une meilleure gestion de leur stress et de leur anxiété.

Évidemment, ces liens se déclinent en sens inverse pour les élèves ayant un SEP plus faible.

Les liens entre le SEP et le stress

En guise d'introduction, j'ai illustré dans un tableau quelques comportements d'évitement et des manifestations de stress observés chez mes élèves. Lors de ma recherche, j'ai découvert qu'en plus d'être un puissant facteur de motivation des élèves, le SEP entretient des liens étroits avec le stress et l'anxiété (Bandura, 2003; Lazarus et Folkman, 1984).

La figure suivante (adaptée de Pelletier, 2022, p. 46) contient les éléments d'une définition du stress issue des travaux de Lazarus et Folkman (1984). Selon ces auteurs, chaque personne se livre à un exercice visant à équilibrer les demandes de l'environnement et ses ressources personnelles. L'équilibre atteint dépend de l'interprétation (évaluations et réévaluations) que la personne fait de chaque situation dans laquelle elle se trouve.

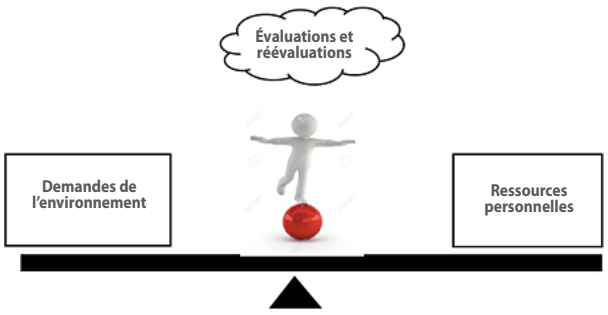


Figure. *Éléments de définition du stress selon Lazarus et Folkman (1984)*

[1] Source images : Pixabay.

Selon cette figure, si la personne estime qu'elle possède les ressources personnelles nécessaires (p. ex., le soutien de ses pairs ou de bonnes stratégies d'apprentissage) pour répondre aux demandes de l'environnement, elle ressentira un stress positif qui l'aidera à relever des défis ou à résoudre des problèmes. En revanche, si elle ne croit pas disposer des ressources nécessaires, la durée et l'intensité du stress ressenti pourraient entraîner de la détresse psychologique (Lazarus et Folkman, 1984).

En contexte scolaire, le SEP représente une ressource personnelle de l'élève, tandis que les activités d'apprentissage et d'évaluation font partie des demandes de l'environnement. L'élève ayant un SEP fort se croit capable de poser des actions pour réussir les tâches demandées par son enseignante, ce qui crée une impression de contrôle sur la réalisation de la tâche et, de façon plus générale, sur son environnement d'apprentissage. Or, cette impression de contrôle est associée à une diminution et à une meilleure gestion du stress (Lupien, 2010). En contrepartie, si le SEP de l'élève est faible face à une tâche à réaliser, l'élève aura tendance à se sentir plus stressé.





En résumé, les comportements d'évitement et les réactions de stress ou d'anxiété observés chez mes élèves pourraient découler de leur perception qu'ils disposent de ressources insuffisantes pour répondre à mes demandes en classe. Dans ce contexte, modifier mes pratiques enseignantes en visant le renforcement du SEP des élèves représente une manière d'équilibrer les choses.



Comment favoriser le développement du SEP?

La question au cœur de ma réflexion consistait à trouver « comment faire ». En d'autres termes, quelles pratiques enseignantes pourraient influencer à la fois le SEP de mes élèves et leur stress? Ces pratiques vous sont probablement déjà familières. Il suffit de prendre conscience de leur importance et de les utiliser plus fréquemment.

La théorie d'autoefficacité de Bandura (2003) regorge d'informations sur les environnements scolaires susceptibles de favoriser le développement du SEP des élèves.

Globalement, il s'agit d'environnements qui :

- permettent aux élèves de vivre des réussites;
- incluent la présentation de modèles auxquels les élèves peuvent s'identifier;
- mettent l'accent sur des paroles et des gestes d'encouragement;
- et favorisent un climat de classe agréable et sécurisant.

Le tableau qui suit, élaboré à partir de mes résultats de recherche (Pelletier, 2022), présente quatre types de pratiques à privilégier pour créer un environnement favorable au développement du SEP des élèves. Les exemples sont adaptés au contexte de l'enseignement élémentaire et secondaire pour les besoins de cet article.

Pratiques à privilégier	Comment faire concrètement? Quelques exemples
a) Présenter des **défis d'apprentissage authentiques et stimulants** pour faire vivre des réussites aux élèves	• Proposer des défis d'apprentissages stimulants et des tâches (ni trop difficiles ni trop faciles) que **l'ensemble des élèves** peut réussir • Expliquer pourquoi les activités proposées sont **importantes et utiles** dans la vie en dehors de l'école • Aider les élèves à **faire des liens** entre les apprentissages des diverses disciplines scolaires
b) **Modeler les stratégies et présenter des modèle**s auxquels les élèves peuvent s'identifier	• Faire des démonstrations explicites de ce qui est attendu en verbalisant les **stratégies** (cognitives, socioaffectives et métacognitives[2]) appropriées pour réussir les tâches • Expliquer comment **surmonter les obstacles** éventuels lors de la réalisation de la tâche • Montrer d'autres personnes, **qui ressemblent à vos élèves** et qui sont capables d'accomplir les tâches demandées en classe (p. ex., des invités en classe ou des capsules vidéo) • Donner aux élèves de nombreuses occasions de **se pratiquer ensemble** afin de s'observer mutuellement, et de **s'enseigner réciproquement** les habiletés et les compétences visées
c) Transmettre des **messages d'efficacité** et poser des gestes qui montrent aux élèves qu'ils sont capables de réussir	• Poser des **gestes d'encouragement**, surtout quand les tâches demandées sont difficiles • Marcher dans la classe en donnant des **rétroactions descriptives** (des aspects à améliorer et des points forts[3]) sur le travail des élèves • Encourager les élèves **à continuer de fournir des efforts** • Transmettre votre conviction profonde que **toutes et tous sont capables** de réussir
d) Favoriser des **relations harmonieuses** dans la classe[4]	• Démontrer de la **passion** pour ce que vous faites en classe • **Sourire**, rire et faire des blagues • **Prendre le temps** de connaître chaque élève de votre groupe (même au secondaire, c'est possible!) • Éviter de causer **du stress et des frustrations inutiles** (un environnement prévisible est essentiel) • **Être à l'écoute** et montrer de la compassion quand les élèves vivent des situations difficiles

[2] Exemples de stratégies cognitives : déduire ou induire, classer, résumer; socioaffectives : respirer profondément pour gérer son stress, s'encourager, faire preuve d'empathie; métacognitives : réguler et évaluer sa démarche, se questionner, planifier une tâche (Viola, 2022).

[3] Il est recommandé de donner un nombre égal de rétroactions portant sur les erreurs et sur les aspects bien réussis de la tâche (Masson, 2020).

[4] Dans le cadre de ma recherche, les personnes participantes percevant fortement les relations positives dans leur classe avaient un SEP plus faible. Ces résultats, contraires aux données théoriques et empiriques disponibles sur le sujet, pourraient provenir d'un effet de suppression issu de deux variables fortement corrélées. Dans cet article, je présente les résultats comme si le lien, entre les relations positives et le SEP, était positif. Pour plus de détails à ce sujet, voir Pelletier (2022).

Dans le cadre de ma recherche, les résultats obtenus montrent que les personnes étudiantes ayant une perception accrue de ces quatre types de pratiques enseignantes ont un SEP plus fort.

D'autres résultats confirment qu'un SEP élevé correspond à un niveau de stress plus faible; l'inverse est aussi vrai. Enfin, les pratiques qui mettent de l'avant les messages d'efficacité et les relations harmonieuses correspondent à un SEP plus élevé et à un stress plus faible (Pelletier, 2022).

Qu'en est-il du SEP des élèves en immersion française?

Quoique ma recherche doctorale n'ait pas été menée auprès d'élèves d'immersion française, les observations et les questionnements qui en sont à l'origine proviennent de cette population. Mon expérience d'enseignante dans ce contexte a alimenté mes réflexions tout au long de ma démarche et des questions intéressantes, quant au développement du SEP de ces élèves, en découlent. En effet, ces élèves doivent relever un défi particulier à l'école, celui d'apprendre en français, et leur SEP lié aux habiletés langagières en français teinte toute leur expérience scolaire.

Ainsi, il est possible que le SEP des élèves à réussir les tâches demandées, dans les diverses disciplines scolaires, soit influencé par la perception de leurs habiletés langagières. Par exemple, des élèves pourraient se percevoir moins compétents dans les disciplines scolaires qu'ils ne le sont réellement, s'ils croient que leurs habiletés à s'exprimer ou à comprendre le français sont lacunaires. En conséquence, les pratiques enseignantes à privilégier pour favoriser le développement du SEP devraient tenir compte de l'importance de se sentir capable de réussir en classe, tout en maîtrisant la langue d'enseignement.

Comment favoriser le SEP des élèves d'immersion française?

Dans cette section, je reprends et bonifie les quatre regroupements de pratiques du tableau de la p. 57, pour mieux répondre au contexte d'immersion française.

a) Présenter des défis d'apprentissage authentiques et stimulants. L'approche actionnelle, préconisée par le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR)[5] et très connue dans les milieux d'immersion française canadiens, propose de nombreux exemples visant à rendre les situations de communication plus authentiques et stimulantes pour les élèves.

De plus, ce cadre propose des grilles critériées de progression des compétences langagières pouvant aider les élèves à surveiller leur progression, à condition bien sûr que le langage des grilles soit adapté au niveau des élèves. Grâce à l'approche actionnelle, les élèves peuvent vivre des réussites en expérimentant des situations de communication authentiques, et en se fixant des objectifs réalistes et concrets pour poursuivre leur développement langagier.

b) Modeler les stratégies et présenter des modèles auxquels les élèves peuvent s'identifier. Lors du modelage, l'enseignante peut elle-même servir de modèle, mais attention, il ne s'agit pas de montrer un modèle parfait auquel les élèves ne pourraient pas s'identifier. On peut également faire appel à d'autres modèles. Ceux-ci doivent ressembler aux élèves, en présentant des caractéristiques similaires (p. ex., l'âge et les intérêts personnels) et des compétences disciplinaires ou langagières comparables (légèrement supérieures ou inférieures). Les modèles peuvent être des personnes réelles (p. ex., des élèves d'une autre classe ou d'une autre école), ou provenir d'une capsule vidéo ou d'un livre. Il peut aussi être judicieux de montrer des capsules vidéo réalisées auprès d'autres élèves d'immersion pour faciliter l'identification à des modèles crédibles.

c) Transmettre des messages d'efficacité et poser des gestes qui montrent aux élèves qu'ils sont capables de réussir. Entretenir des attentes élevées envers les élèves, et leur transmettre votre conviction profonde que toutes et tous sont capables de réussir, est primordial pour le développement du SEP des élèves, peu importe le contexte d'enseignement. En immersion française, il faut porter une attention particulière aux messages implicites pouvant être transmis aux élèves. Par exemple, lorsque l'enseignant choisit des textes anglais, présente des capsules vidéo (ou des films) en anglais ou encourage les élèves à s'exprimer en anglais fréquemment en classe sur divers sujets, au détriment du français, il peut leur transmettre le message que le français est trop difficile pour eux ou n'est pas bien adapté pour exprimer des idées complexes dans divers contextes.

D'évidence, pour que les élèves se sentent capables de réussir, les paroles et les actions de l'enseignant sont primordiales. Celui-ci doit communiquer des messages d'efficacité et s'assurer d'enseigner les stratégies dont les élèves ont besoin pour s'exprimer en français avec confiance dans tous les contextes.

[5] Pour plus d'informations à ce sujet, visitez le site *L'approche actionnelle - Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECR).

Étant donné que l'enseignant agit en tant que premier modèle langagier, sa persévérance à favoriser l'usage du français en tout temps en classe est un gage de l'attitude des élèves envers le français et de leur persévérance à l'utiliser en tout temps.

d) Favoriser des relations harmonieuses dans la classe. Le SEP de l'élève se nourrit d'expériences agréables. En effet, quand l'élève se sent bien en classe, il se croit capable de réussir, et il est prêt à prendre des risques et à commettre des erreurs pour apprendre. Pour l'enseignant d'immersion, une façon de favoriser des relations positives consiste à démontrer de la passion pour son travail, en général, et pour la langue française, en particulier. Encore une fois, le rôle de modèle langagier s'avère crucial pour instaurer une attitude positive envers la langue française, ainsi qu'un climat agréable en classe. En effet, un enseignant qui exhibe ouvertement sa passion pour la langue française contribue à la motivation et au plaisir d'apprendre en français.

Je rappelle que les comportements d'évitement et les réactions de stress ou d'anxiété pourraient découler d'une impression que les ressources personnelles de l'élève ne lui permettent pas de répondre aux demandes du professeur. Adapter nos pratiques enseignantes au profit du renforcement du SEP des élèves représente une manière d'agir sur leur réussite comme sur leur degré de stress et d'anxiété.

Dans le programme d'immersion française, le SEP de l'élève peut dépendre des perceptions qu'il entretient face à ses habiletés langagières et à ses aptitudes dans diverses matières scolaires. Dans cet article, j'ai d'abord mis en lumière des pratiques enseignantes basées sur des résultats de recherche en vue de développer le SEP en classe de manière générale. Puis, pour les élèves d'immersion française, j'ai proposé des pratiques enseignantes ciblant les habiletés langagières, essentielles à leur réussite.

À propos du développement professionnel

Je souhaitais partager une partie des conclusions provenant de ma recherche doctorale. Les connaissances que j'ai acquises sur le SEP et le stress m'ont aidée à mieux comprendre certains facteurs influençant la motivation, les comportements et la santé mentale des élèves. Cette quête a débuté dans mes classes d'immersion, à partir d'observations et de questionnements sur mes pratiques enseignantes. Si vous avez des préoccupations semblables, j'espère vous avoir fourni des pistes de réflexion pour modifier vos pratiques afin d'instiller en vos élèves une plus grande confiance en leur capacité d'apprendre en français.

L'enseignement est une carrière propice à l'apprentissage tout au long de la vie et le développement professionnel, sous toutes ses formes, maintient la flamme de la motivation enseignante allumée. Je vous invite, à votre tour, à vous poser des questions suscitées par ce que vous observez dans vos classes, à discuter de pédagogie entre collègues, à collaborer à des projets de recherche si vous en avez l'occasion, et à adopter des pratiques issues des résultats des recherches.

Références

Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité : le sentiment d'efficacité personnelle*. De Boeck.

Bouffard, T., Vezeau, C., Chouinard, R., et Marcotte, G. (2006). L'illusion d'incompétence et les facteurs associés chez l'élève du primaire. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, (155), 9-20. https://doi.org/10.4000/rfp.61

Galand, B., et Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il? D'où vient-il? Comment intervenir? *Savoirs*, (5), 91-116. https://doi.org/10.3917/savo.hs01.0091

Lazarus, R. S., et Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lupien, S. (2010). *Par amour du stress*. Éditions au Carré.

Masson, S. (2020). *Activer ses neurones pour mieux apprendre et enseigner*. Odile Jacob.

Pajares, F., et Usher, E. L. (2008). Self-efficacy, motivation, and achievement in school from the perspective of reciprocal determinism. Dans Maehr, M. L., Karabenick, S. A., et Urdan, T. C. (dir.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 15 : *Social psychological perspectives* (p. 391-423). Emerald Group.

Pelletier, C. (2022). *Sentiment d'efficacité personnelle à réussir ses études : l'influence des pratiques enseignantes au collégial* [Thèse de doctorat]. Université Laval.

Richardson, M., Abraham, C., et Bond, R. (2012). Psychological correlates of university students' academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin, 138*(2), 353-387. doi: 10.1037/a0026838

Schunk, D. H., et Pajares, F. (2005). Competence perceptions and academic functioning. Dans Elliot, A. J., et Dweck, C. S. (dir.), *Handbook of competence and motivation* (p. 85-104). Guilford Publications.

Viau, R. (2009). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. ERPI, Éditions du renouveau pédagogique.

Viola, S. (2022). Enseignement stratégique. Dans Raby, C., et Viola, S. (dir.), *Modèles d'enseignement et théories d'apprentissage : pour diversifier son enseignement* (3e édition) (p. 203-220). Les Éditions CEC.

IMMERSION CLIP

D'où vient mon inspiration à apprendre le français?

Élèves de la 9e à la 12e année

Participe et ton vidéoclip pourrait t'aider à payer tes frais de scolarité en français!

As-tu déjà réfléchi à ce qui te pousse à apprendre le français? Est-ce une personne marquante, un rêve que tu poursuis, un lieu qui te tient à cœur, une passion pour la culture, la musique ou les voyages? Peut-être est-ce un souvenir d'enfance, un moment fort vécu en classe... peut-être un projet d'avenir où le français joue un rôle clé? Dis-nous TOUT!

Crée un vidéoclip de 30 à 90 secondes où tu parles français et où tu nous présentes ce qui t'inspire à apprendre le français.



Tu pourrais gagner une bourse de l'Université d'Ottawa, de l'Université Sainte-Anne, de l'Université Saint-Paul ou de l'Université York, Campus Glendon, ainsi qu'une carte-cadeau pour découvrir du contenu culturel en français offerte par l'ACPI!

Détails, formulaires et règlements du concours :
acpi.ca/immersionclip

Date limite de soumission :
15 décembre 2025

uOttawa | Université Sainte-Anne | GLENDON | Université Saint-Paul University | Association canadienne des professionnels de l'immersion acpi