LE JOURNAL DE L'IMMERSION

LES ÉCHOS DU CONGRÈS 2025



Petites stratégies aux grands effets : l'étayage linguistique en FLS

Saba Morales

Créer un climat sécurisant pour prendre des risques

Natasha Quiring

Interagir avec l'IA comme rencontre interculturelle

Carl Ruest

Volume 48, numéro 1
Printemps 2026

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 dans un Canada bilingue et de veiller aux intérêts de nos membres.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, nous rallions les professionnel.le.s 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 occasions d'apprentissage professionnel tout en inspirant les innovations pédagogiques.

Nos partenaires

Patrimoine canadien / Canadian Heritage

RÉSEAU DES PARTENAIRES FLS PARTNER NETWORK

ACUFC

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

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

AQEFLS
ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES ENSEIGNANTS DE FRANÇAIS LANGUE SECONDE

OMLTA AOPLV
ONTARIO MODERN LANGUAGE TEACHERS' ASSOCIATION
ASSOCIATION ONTARIENNE DES PROFESSEURS DE LANGUES VIVANTES

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

ATPIR

Le Journal de l'immersion

Volume 48, numéro 1, printemps 2026

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
Holly Sorenson
Caroline Roux
Paula Luby-Coughlan
Jessica Saada
Corinne Labelle

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 communications et services aux membres
Corinne Labelle

Gestionnaire des événements et projets spéciaux
Kim Murray

Conseillère cadre
Marie-France Gaumont

Agente de communication aux projets et événements
Annie Charlebois

Consultante
Roxanne Deevey

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

Conseil d'administration

Alberta	Marie-Astrid Detharet
Colombie-Britannique	Nathalie Tremblay
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

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 deux 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 du Congrès 4

Mot de la directrice générale 5

Merci aux commanditaires du congrès national 2025 6

L'ACPI rend hommage à l'excellence en immersion française 7

Célébrez l'excellence en immersion française! 8

Échos du congrès

La maternelle en immersion française au Canada 9

Pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral à l'éducation préscolaire 12

Parlons fractions! L'enseignement intentionnel du langage mathématique en immersion 20

Petites stratégies aux grands effets : l'étayage linguistique en FLS 23

Créer un climat sécurisant pour prendre des risques linguistiques 29

Bâtir des ponts entre l'anglais et le français : une expérience à l'école primaire 31

Interagir avec l'IA comme rencontre interculturelle 36

Décoder pour mieux lire : faites appel à l'ANL 43

Si les murs pouvaient parler… ils diraient des mots! 46

Un coup d'avance avec la planification 50

Repousser les frontières en immersion : la CUA pour toutes et tous! 54

Un sommet pédagogique à Banff : la littérature jeunesse au service de l'immersion 56

Mot de la présidente du Congrès

Sarah Fedoration, Ph. D. | *Présidente du 48e congrès de l'ACPI* | Sarah.Fedoration@ecsd.net

Chers collègues, partenaires et amis de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI),



C'est avec un immense plaisir et une grande fierté que j'ai accueilli les participants du 48e congrès de notre association dans la magnifique et spectaculaire ville de Banff, en Alberta. Ce rassemblement a marqué un moment significatif dans notre parcours commun en tant que professionnels de l'immersion au Canada.

Banff, avec ses montagnes majestueuses et son accueil chaleureux, offrait le cadre parfait pour notre congrès. Avec leurs bases solides, les Rocheuses canadiennes symbolisent les 60 dernières années de l'immersion au Canada : des programmes bien établis qui attirent chaque année des milliers d'apprenants et d'éducateurs. Les multiples sommets des montagnes représentent la diversité des points d'accès pour nos apprenants. Peu importe le sommet que l'on atteint, nous sommes tous sur la montagne, rappelant que l'immersion est inclusive et accessible à tous. Avec le bon équipement – des stratégies, du soutien et des outils pédagogiques –, tout le monde peut atteindre un sommet et continuer à progresser vers de nouveaux horizons.

Tout au long du congrès, nous avons eu l'opportunité d'assister à des présentations inspirantes, de participer à des discussions enrichissantes et de tisser des relations fructueuses avec des collègues de partout au Canada animés par les mêmes valeurs. Les thèmes de cette édition, axés sur l'innovation, la collaboration et l'impact positif de l'immersion, reflètent notre engagement commun envers l'évolution continue de notre domaine.

En tant que présidente de ce congrès, je tiens à exprimer ma profonde gratitude envers toutes celles et tous ceux qui ont contribué à la réussite de cet événement exceptionnel. Nos partenaires, nos animatrices et animateurs, nos bénévoles et nos participantes et participants jouent un rôle essentiel dans cette grande aventure.

Je tiens également à souligner le travail remarquable et les efforts soutenus des membres de notre comité organisateur, composé d'éducatrices et d'éducateurs de partout en Alberta. Grâce à eux, nous avons pu vous offrir un congrès qui reflète la richesse et la diversité de l'Alberta.

Bien à vous.

Mot de la directrice générale

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

Banff 2025 : quand le milieu de l'immersion prend le temps de réfléchir… ensemble



Le congrès 2025 à Banff avait pour moi une signification particulière : il s'agissait de mon premier congrès de l'ACPI en tant que directrice générale. Peut-être est-ce ce regard neuf qui m'a permis de mesurer, dès les premiers échanges, à quel point ce rassemblement dépasse largement le cadre d'un programme d'ateliers ou de présentations.

Quelque chose de particulier se produit lorsqu'on réunit, dans un même lieu, des professionnel.le.s de l'immersion venu.e.s des quatre coins du pays. À Banff, cette impression s'est imposée rapidement : le congrès n'était pas seulement un espace de diffusion de pratiques, mais un véritable lieu de réflexion collective… et de conversations qui se poursuivaient bien au-delà de l'horaire officiel. Il faut dire que le célèbre château Fairmont Banff Springs, avec ses corridors interminables, ses escaliers imprévisibles et son plan manifestement conçu pour égarer les visiteurs (sans parler du fantôme qui, selon la rumeur, y rôde encore), s'y prêtait étonnamment bien.

Entre deux ateliers, au détour d'un couloir, autour d'un café ou lors des discussions plus formelles, un même constat revenait souvent : l'immersion française se situe à un moment charnière. Les défis sont bien réels : diversité des besoins des élèves, pénurie et rétention du personnel, accès aux ressources adaptées, authenticité des apprentissages en français, notamment, mais la volonté de les aborder avec rigueur et créativité l'est tout autant. C'est ce qui a marqué à Banff. Les présentations ont mis en lumière d'excellentes questions et des pratiques solides, issues de contextes variés, nourries par la recherche et ajustées aux réalités locales, discutées même entre deux bouchées au dîner ou sur la piste de danse du souper-spectacle.

Le congrès a aussi rappelé toute l'importance de se rassembler en personne, chaque année dans une région différente de notre vaste pays. Pendant quelques jours, des professionnel.le.s de l'immersion ont travaillé, réfléchi et surtout vécu en français. Ces moments privilégiés renforcent les liens et rappellent une évidence trop souvent sous-estimée : le français est bien vivant partout au Canada, porté par ces professionnel.le.s qui le font vivre au quotidien, avec des accents de toutes les couleurs et une passion partagée.

En filigrane de ces échanges et de ces rencontres se tissait le travail soutenu de l'équipe de l'ACPI et du comité organisateur, appuyé par la contribution des membres du conseil d'administration, amorcé bien avant l'ouverture du congrès et poursuivi longtemps après la dernière discussion.

Ce congrès 2025 de l'ACPI, moment phare, nous l'a rappelé avec force : l'immersion française se construit dans la rencontre, nourrie par une conviction inébranlable, une volonté d'innover, du courage, l'amour du français et la certitude que le bilinguisme, voire le plurilinguisme, est un atout majeur pour nos élèves et pour l'avenir du Canada.

Merci aux commanditaires du congrès national 2025

Association canadienne des professionnels de l'immersion
acpi

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

Grâce à eux, nous pouvons réaliser d'année en année un congrès de grande envergure où la pédagogie, l'apprentissage, la joie de vivre et la collaboration sont au rendez-vous. Ensemble, nous contribuons à élargir l'espace francophone et nous soutenons les professionnels de l'immersion française qui sont les phares de notre bilinguisme national.

CHENELIÈRE ÉDUCATION

LES ÉDITIONS CEC

IDÉLLO TFO

Le Conseil français

immersART

The Consortium
Alberta Professional Learning Consortium

CANADIAN PARENTS FOR FRENCH

Les éditions RK Publishing

ACUFC
ASSOCIATION DES COLLÈGES ET UNIVERSITÉS DE LA FRANCOPHONIE CANADIENNE

cantook éducation par DeMarque

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

FJA Francophonie jeunesse de l'Alberta

Un merci sincère à Patrimoine canadien et à tous nos commanditaires et partenaires pour leur appui.

L'ACPI rend hommage à l'excellence en immersion française : Fred Genesee et Marie-Anne Roy récompensés

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) attribue annuellement jusqu'à deux Prix d'excellence en immersion française afin de reconnaître l'excellence dans l'enseignement immersif et la contribution exceptionnelle à la promotion de l'immersion française au Canada. Les prix sont décernés dans deux catégories :

- Enseignant.e.s : incluant les enseignants en salle de classe, les soutiens aux élèves, les orthopédagogues, les conseillers pédagogiques, etc.
- Administrateurs.trices, chercheurs.euses, consultants.es ou autres professionnels : incluant les directions d'école, coordonnateurs.trices, chercheurs.euses universitaires, consultants.tes, travailleurs.euses autonomes et tout autre profil pertinent.

Cette année, le Conseil d'administration de l'ACPI est fier de décerner ces prestigieux prix à Fred Genesee (QC) et à Marie-Anne Roy (Î.-P.-É.), en reconnaissance de leurs contributions exceptionnelles à l'immersion française au Canada.

Catégorie chercheur.euse : Fred Genesee



Fred Genesee est reconnu internationalement comme un pionnier dans le domaine du bilinguisme et de l'acquisition des langues secondes et additionnelles, avec une expertise marquée en immersion française au Canada. Depuis plus de 40 ans, ses recherches ont profondément influencé la conception, la mise en œuvre et l'évaluation des programmes d'immersion, contribuant à l'évolution des pratiques, de la formation des enseignants et des politiques éducatives. Ses travaux ont démontré que des élèves issus de contextes linguistiques, culturels et socioéconomiques variés peuvent à la fois atteindre un haut niveau de compétence en français et réussir dans les autres matières scolaires.

Les études de Fred Genesee ont appuyé le bilinguisme additif, valorisant la langue première de l'élève tout en favorisant l'acquisition du français, et ont permis de déconstruire le mythe selon lequel seuls certains élèves peuvent réussir en immersion. Ses recherches mettent l'accent sur l'inclusion et l'équité, soulignant l'efficacité des programmes d'immersion pour un vaste éventail d'apprenants, y compris les élèves ayant des difficultés d'apprentissage et les élèves allophones, notamment. Ses travaux sur l'immersion précoce, l'immersion tardive et le français intensif ont contribué à élargir l'accès aux classes d'immersion française et à démontrer leurs bénéfices auprès des professionnels de l'éducation et des décideurs.

Au-delà de la recherche, Fred Genesee a su traduire des résultats complexes en stratégies concrètes pour les enseignants, les écoles et les dirigeants, influençant directement les pratiques pédagogiques au Canada et ailleurs. Ses publications, largement utilisées dans la formation initiale et continue des enseignants, permettent à son travail d'alimenter la réflexion et l'action des générations actuelles et futures. Par son mentorat, ses conseils et son engagement, il a soutenu et inspiré des générations de professionnel.le.s de l'éducation et de chercheurs et chercheuses, laissant une empreinte durable sur l'accessibilité, la qualité et l'équité des programmes d'immersion française au pays.

Catégorie enseignant.e.s : Marie-Anne Roy



Marie-Anne Roy incarne depuis plus de 30 ans l'excellence en immersion française à l'Île-du-Prince-Édouard. Enseignante passionnée et leader reconnue, elle croit profondément que l'apprentissage du français ouvre l'esprit, renforce la confiance des élèves et enrichit leur vision du monde.

Tout au long de sa carrière, elle a intégré les arts dramatiques, la musique et des projets culturels à son enseignement, créant des contextes authentiques et motivants pour développer la communication orale. Par son enthousiasme et sa créativité, elle a offert à ses élèves des occasions uniques de vivre le français au-delà de la salle de classe, favorisant leur engagement, leur confiance et leur identité francophone. Elle a aussi dirigé le développement de différents programmes porteurs de résultats tangibles. Sa curiosité et son désir d'apprendre se reflètent dans son implication continue à des congrès, formations et projets de recherche.

Professionnelle engagée, mentore et apprenante à vie, Marie-Anne Roy contribue activement au perfectionnement des enseignants et à l'essor de l'immersion française dans sa province. Son parcours exceptionnel lui vaut pleinement le Prix d'excellence en immersion française 2025 – catégorie enseignant.e.s.

Félicitations à Fred Genesee et à Marie-Anne Roy.

L'ACPI remercie ces deux personnes remarquables pour leur dévouement et leur engagement à faire progresser l'immersion française au Canada ainsi que pour leur apport aux élèves, aux enseignants et à toute la communauté éducative.

Célébrez l'excellence en immersion française!

Appel de candidatures - Prix d'excellence en immersion française de l'ACPI 2026

Chaque année, l'**Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI)** met en lumière des individus qui se distinguent par leur contribution à l'avancement, au rayonnement et à l'avenir de l'immersion française au Canada. Les Prix d'excellence en immersion française récompensent des personnes **qui font preuve de leadership et d'engagement et** qui **se distinguent par l'excellence et la qualité de leur contribution** à l'immersion française.

Leadership et excellence des pratiques en immersion française

La personne candidate doit :

- Être membre en règle de l'ACPI (adhésion payante) au moment de la soumission.
- Œuvrer en immersion française depuis au moins 5 ans.
- Résider et travailler au Canada.
- Se démarquer par l'excellence de ses pratiques.
- Être active en milieu scolaire (enseignant.e, conseiller.ère pédagogique, direction d'école, etc.).
- Avoir un impact direct et démontrable sur les apprenant.e.s en immersion française.

Rayonnement et influence en immersion française

La personne candidate doit :

- Être membre en règle de l'ACPI (adhésion payante) au moment de la soumission.
- Avoir un lien professionnel avec l'immersion française depuis au moins 5 ans.
- Résider et travailler au Canada.
- Avoir contribué à la recherche, à l'élaboration de politiques ou à des initiatives d'envergure qui démontrent une influence au-delà d'un seul établissement ou d'une seule région.

L'ACPI accepte les dossiers de candidature jusqu'au **31 mai 2026 à 23 h 59** HAE.

Tous les détails et soumissions au ACPI.ca



LA MATERNELLE EN **IMMERSION FRANÇAISE** AU CANADA

par Nathalie Rothschild, Ph. D., pour l'ACPI



Trois types de curriculum en maternelle en immersion française

Un curriculum pour la maternelle, disponible en versions française et anglaise

Un curriculum conçu spécifiquement pour la maternelle, offert en anglais et en français. Outre la langue dans laquelle ils sont rédigés, les deux documents sont identiques et aucun ne fait référence au contexte de l'immersion.

Un curriculum distinct pour la maternelle en immersion française

Un curriculum spécifique à la maternelle en immersion, qui tient compte du contexte particulier de l'immersion et des résultats d'apprentissage propres à ce parcours et se distingue de ceux conçus pour la maternelle en anglais et en français langue première.

Aucun curriculum spécifique à la maternelle (curriculum par matière)

Pas de curriculum distinct pour la maternelle (intégrée dans le curriculum de chaque discipline). Le curriculum pour l'enseignement du français langue seconde (FLS) en contexte d'immersion est spécifique et diffère de celui utilisé pour l'enseignement en anglais et en français langue première.

Province/ Territoire	Âge des élèves	Temps plein/ Temps partiel	Pourcentage en français	Curriculum
Terre-Neuve-et-Labrador	5 ans	Temps plein	100 %	
Île-du-Prince-Édouard	5 ans	Temps plein	90 %	
Nouvelle-Écosse	5 ans	Temps plein	85 % - 100 %	
Québec	4 ou 5 ans	Temps plein	50 % - 100 %	
Ontario	4 ou 5 ans	Temps plein	50 % - 100 %	
Manitoba	4 ou 5 ans	Temps partiel ou plein	100 %	
Saskatchewan	5 ans	Temps partiel ou plein	90 % - 100 %	
Alberta	4 ou 5 ans	Temps partiel ou plein	90 % - 100 %	
Colombie-Britannique	5 ans	Temps plein	100 %	
Yukon	5 ans	Temps plein	100 %	
Territoires du Nord-Ouest	4 ou 5 ans	Temps plein	100 %	

La maternelle en immersion française au Canada, © ACPI, 2025

Principaux constats

Priorités pour l'apprentissage du français : le **vocabulaire** et la **communication orale**.

La maternelle en immersion est devenue **beaucoup plus diversifiée sur les plans** culturel, linguistique, socioéconomique et pour les profils d'apprentissage des élèves. Cependant, les **ressources** pour soutenir cette diversité sont souvent absentes ou en anglais, ce qui nuit à l'environnement immersif.

Priorité pour l'apprentissage global : le **développement socio-émotionnel**.

Perception d'un manque de **ressources adaptées** pour l'immersion en maternelle; absence de soutien et de cohérence dans leur utilisation. Plutôt que de créer de nouvelles ressources, il serait plus utile d'**améliorer la formation** et de **mobiliser les ressources existantes**.

L'absence de **curriculum distinct** force les enseignants à définir le programme plutôt qu'à soutenir l'apprentissage.

Une **communication efficace** dans les écoles et conseils scolaires favorise le sentiment de soutien des enseignants. La connaissance des attentes envers leurs propres élèves et ceux de tous les niveaux contribue à légitimer et à renforcer le travail entrepris en maternelle.

Recommandations

1. Définir le **vocabulaire,** les **expressions** et les **formulations** à enseigner dès la maternelle.
2. Favoriser l'**exploration de sujets complexes**, même sans maîtrise complète du vocabulaire, afin de créer des **occasions authentiques** et **significatives** de développement du vocabulaire et d'usage de la langue.
3. Soutenir l'**autorégulation**, l'**autonomie** et le développement des **compétences sociales** tout en enrichissant le vocabulaire lié aux **émotions**, aux **amitiés** et aux **routines**.
4. Intégrer dans les curriculums les occasions de développement du langage pendant le **jeu**, en incluant des descriptions du jeu et l'apprentissage du français dans un même document curriculaire.
5. Encourager l'**usage exclusif du français** par tous les adultes en contact avec les élèves afin de renforcer la valeur du français aux yeux des élèves et de leur offrir des opportunités d'apprentissage importantes.

À retenir

Des ressources **claires**, **faciles à utiliser** et **adaptées à la réalité des classes de maternelle en immersion française** sont essentielles. Lorsque les documents curriculaires sont fragmentés et mal articulés entre eux, les enseignants perdent un temps précieux à tenter de faire ces liens eux-mêmes, alors qu'ils pourraient consacrer ce temps à planifier leurs leçons et activités.

Exemples canadiens

Les curriculums de maternelle en immersion française à l'**Î.-P.-É.,** en **SK** et aux **TNO** sont des exemples illustrant comment les connaissances liées à la petite enfance, à l'apprentissage du français en contexte d'immersion et aux autres disciplines scolaires peuvent être intégrées de manière **cohérente et utile** pour les enseignants, tout en soutenant les plus jeunes apprenants du FLS au Canada.

Ce document présente les faits saillants du rapport *La maternelle en immersion française au Canada*, publié par l'ACPI en 2025. Pour consulter la version intégrale, visitez acpi.ca.

Ce projet est soutenu financièrement par le Programme des langues officielles du ministère du Patrimoine canadien.

Financé par le gouvernement du Canada | Funded by the Government of Canada | Canada

La maternelle en immersion française au Canada, © ACPI, 2025

LE FRANÇAIS une richesse qui élève !



Des ouvrages complets et faciles à utiliser

LES ÉDITIONS CEC

Pratiques éducatives pour soutenir le développement du langage oral à l'éducation préscolaire






Julie Lachapelle, Ph. D. | *Professeure, Université du Québec à Montréal* | *lachapelle.julie.4@uqam.ca*

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

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

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

Au Québec, l'éducation préscolaire accueille les enfants de quatre à six ans en poursuivant un mandat de développement global et d'interventions préventives. En contexte d'immersion française, le développement langagier occupe une place particulièrement importante et suscite certains questionnements chez les enseignantes en maternelle cinq ans, puisqu'il s'agit de la première année où les enfants sont généralement exposés à l'apprentissage du français en milieu scolaire.

Dans le cadre d'une recherche-action issue d'un partenariat entre l'Université du Québec à Montréal, l'Université de Montréal et la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (région de Montréal, au Québec), 11 enseignantes ont participé au projet qui se déployait selon 4 rencontres collectives de formation portant sur des pratiques éducatives reconnues par la recherche pour soutenir le langage oral. Entre ces rencontres, les enseignantes étaient invitées à mettre ces pratiques en action (Lachapelle et coll., soumis) dans leur classe respective et à réaliser des enregistrements vidéo d'activités vécues avec les enfants pour pouvoir ensuite discuter de ces pratiques avec le collectif.

Cet article vise à présenter trois catégories de pratiques éducatives qui s'avèrent particulièrement porteuses pour le développement du langage oral, y compris dans les classes d'immersion.

Il s'agit des ***pratiques pour se centrer sur l'enfant***, des ***pratiques pour promouvoir les interactions verbales*** et des ***pratiques pour enrichir le langage*** (Bouchard et coll., 2022; Girolametto et Weitzman, 2002). Chacune de ces pratiques éducatives sera décrite sommairement et accompagnée d'idées d'activités pour les mettre en œuvre en classe d'éducation préscolaire.

Pratiques pour se centrer sur l'enfant

Lorsque l'enseignante répond de façon positive, rapide et contingente, tout en respectant les intérêts et les besoins des enfants, elle met en place des ***pratiques pour se centrer sur l'enfant***. En amont, ces pratiques impliquent d'observer l'enfant lorsqu'il fait des tentatives de communication, que ce soit dans sa langue maternelle ou dans une langue additionnelle. À titre d'exemple, l'enseignante pourrait observer les enfants lors des jeux libres ou des ateliers et noter les mots qu'ils utilisent déjà en français et ceux en cours d'acquisition. Il est également important d'attendre que l'enfant réponde à nos questions et d'écouter attentivement ce qu'il essaie de communiquer. Il peut être plus long pour un enfant de répondre dans une langue en cours d'apprentissage, ou pour un enfant plus réservé, et la patience est de mise pour lui donner le temps de réfléchir et de produire un énoncé.

D'autres pratiques pour se centrer sur l'enfant incluent la participation active de l'enseignante aux jeux amorcés par l'enfant, le contact visuel, le hochement de tête pour acquiescer et le fait de se placer à la hauteur de l'enfant.

Particulièrement en contexte d'immersion, il est également primordial d'adapter le niveau de langage et le rythme en fonction du niveau d'aisance de l'enfant avec le français.

De plus, l'enseignante est invitée à répéter les énoncés de différentes façons, voire en utilisant la gestuelle (p. ex., mimer l'action de boire lorsqu'on demande un verre d'eau) ou un support visuel (p. ex., pictogrammes pour expliquer les étapes de l'habillage). Finalement, le fait de répondre à l'enfant rapidement et d'intégrer ses idées dans la réponse permet également de se centrer sur celui-ci. Dans le coin maison, l'enseignante pourrait s'intégrer comme cojoueuse lorsqu'un enfant lui explique qu'il prépare le dîner. L'enseignante peut alors ajouter l'idée que ça sent la bonne soupe aux légumes et qu'elle a très faim.

La figure ci-dessous illustre des exemples de pratiques éducatives pour se centrer sur l'enfant.





Pratiques pour promouvoir les interactions verbales

Si les pratiques pour se centrer sur l'enfant sont régulièrement mises en œuvre par les enseignantes à l'éducation préscolaire, il en va autrement des ***pratiques pour promouvoir les interactions verbales***, qui seraient observées moins fréquemment dans les pratiques éducatives (Lefebvre, 2024).

Pour favoriser le développement du langage oral, la promotion des interactions verbales s'observe grâce aux échanges enseignante-enfant et enfant-enfant de plusieurs tours de parole. L'une des meilleures façons d'y parvenir est de poser des questions ouvertes qui suscitent les échanges et prolongent les conversations.

Ainsi, l'enseignante pourrait demander à un enfant dans l'aire de construction : « Comment vas-tu faire pour construire une tour? » Au quotidien, il faut donc offrir plusieurs occasions à l'enfant de parler, particulièrement en petits groupes où l'équilibre entre les tours de parole est plus présent et au sein desquels chaque enfant aura davantage de temps pour s'exprimer. Une causerie en dyade ou en triade, portant sur la question *Quel est mon animal préféré?*, demande moins de temps qu'une discussion en grand groupe où chaque enfant doit patiemment attendre son tour. Dans un autre ordre d'idées, une enseignante qui commente ses actions (« Je mets mon tablier avant de faire de la peinture avec vous. ») ou celles de l'enfant à haute voix (« Je vois que tu recherches les pièces de casse-tête qui sont de la même couleur. »), ou qui commente l'activité ou le jeu en cours, offre un modelage essentiel à l'enfant en apprentissage du français, tout en alimentant les interactions verbales entre elle-même et les enfants.

La figure ci-dessous illustre des exemples de pratiques éducatives pour promouvoir les interactions verbales.



Pratiques pour enrichir le langage

La complexification du langage de l'enfant représente la principale visée des *pratiques pour enrichir le langage*, car elles sont essentielles pour élargir le vocabulaire, soutenir la compréhension et favoriser l'expression orale.

Toutefois, malgré leur importance déterminante pour le développement du langage oral des enfants d'âge préscolaire en contexte d'immersion, ces pratiques seraient rarement observées en classe (Lefebvre, 2024). Il est donc recommandé que les enseignantes de maternelle portent une attention particulière à cette catégorie de pratiques pour bien soutenir le développement langagier.

À titre d'exemple, l'enseignante qui utilise un vocabulaire varié, juste et précis, qui explique les mots nouveaux et les réutilise plusieurs fois dans une variété de contextes d'apprentissage (dans les comptines, lors de la lecture d'histoires, dans l'aire des jeux symboliques, etc.) met en œuvre des pratiques qui enrichissent le langage.

Il est également possible de mettre à profit la reformulation des phrases et des mots énoncés par les enfants (sans toutefois tomber dans une reformulation purement corrective). En outre, la reformulation des énoncés des enfants, auxquels l'enseignante peut ajouter des idées ou des informations complémentaires, constitue une autre bonne pratique.

En français, il importe également de préciser les référents utilisés, tels *il*, *elle*, *lui*, car ceux-ci causent régulièrement des confusions, encore plus chez les enfants qui apprennent le français. Par exemple, l'enseignante peut demander des précisions de la sorte : « La princesse entre dans son château. *Elle* ferme la porte. De qui parle-t-on lorsqu'on dit *elle*? » Finalement, le soutien des habiletés de haut niveau, par la formulation d'hypothèses (« Que va-t-il arriver au loup à la page suivante? ») ou d'inférences (« Pourquoi Boucle d'or mange-t-elle toute la soupe? »), permet d'enrichir le langage, tout comme l'utilisation d'un langage décontextualisé (« Raconte-moi ton activité préférée lors de notre sortie au boisé. »), de même que les discussions sur les émotions et les situations imaginaires (« Pourquoi as-tu de la peine ce matin? »; « Si tu avais un super pouvoir, que serais-tu capable de faire? »). La figure ci-dessous illustre des exemples de pratiques éducatives pour enrichir le langage.



Après avoir présenté les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage, voici quelques idées d'activités langagières adaptées aux classes de maternelle.

Activités pratiques

Se centrer sur l'enfant

Sac à surprises!

Les interventions en petits groupes sont particulièrement recommandées pour pouvoir se centrer sur l'enfant. Par exemple, l'enseignante peut présenter à deux ou trois enfants un sac contenant différents objets de la classe et leur en faire piger un à tour de rôle. Chaque enfant est invité à indiquer dans quelle aire d'apprentissage de la classe (p. ex., aires artistique, de construction, de jeux symboliques) cet objet devrait normalement se trouver et à indiquer un usage possible de celui-ci (p. ex., Les ciseaux servent à découper le papier).

L'enseignante s'assure de répéter, de reformuler et d'enrichir les énoncés des enfants.

Si l'enfant s'exprime en anglais, elle fournit les mots français correspondants afin de l'aider à faire des liens entre les langues de son répertoire.



***L'album** C'est moi qui décide!*

Dans cet album d'Élise Gravel, Loulou demande, de façon plutôt impolie, toutes sortes de choses à son parent (p. ex., « Je veux un gâteau avec des tas de bonbons dessus! Un gros, et tout de suite! »). L'enseignante commence par lire cet album à toute la classe. Par la suite, elle invite chaque enfant à créer une page d'un album de classe collectif qui reprend le modèle narratif proposé dans l'album (voir figures ci-contre). Un à un, les enfants expriment leur idée à l'enseignante qui écrit ce qui est dicté par l'enfant. Dans un cas, Leora a fait écrire à son enseignante Cassandra : « Je veux une pomme jaune qui danse. Une grosse, et tout de suite! » Puis l'enfant a illustré son idée. En suivant le modèle du livre, l'enseignante a répondu comme le parent : « Non, Leora. Je ne peux pas te donner une pomme jaune qui danse. » Pour cette page, on insère une photo de l'enseignante adoptant une expression de désapprobation. Ainsi, chaque enfant est amené à exprimer son idée et à l'illustrer. Par la suite, la réponse de l'enseignante est ajoutée (voir les trois figures au début de la p. 16).

À l'image de l'album d'Élise Gravel (voir les illustrations ci-dessous), le livre collectif de classe se termine en l'illustrant avec des photos des enfants (voir p. 16). Ainsi, le dialogue suit la trame narrative de l'histoire, et des photos correspondantes sont insérées :

Les enfants : « C'est pas juste, tu dis toujours non. »

« Nous sommes tristes. »

« Nous voulons un câlin. »

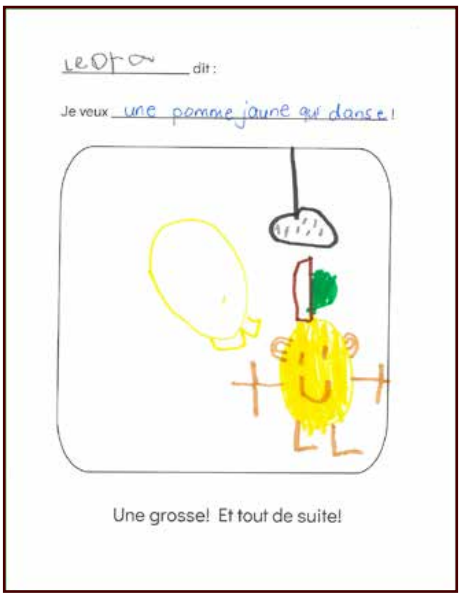
L'enseignante : « Un gros? Et tout de suite? »

« Oui, les amis, je peux vous donner un gros câlin. »





C'est moi qui décide, d'Élise Gravel, publié par la courte échelle







En somme, plusieurs activités permettent de se centrer sur l'enfant, en lui offrant du temps individuel afin qu'il exprime ses idées et suive ses intérêts.

Activités pratiques

Promouvoir les interactions verbales

Cartes pour la prise de parole et l'écoute



De façon générale, il est plus gagnant de vivre des causeries en petits groupes qu'en grand groupe. Ainsi, lorsqu'on propose aux enfants de se placer avec un pair pour discuter, chacun peut disposer de son tour de parole, ce qui n'est pas toujours le cas en grand groupe. Pour faciliter la prise du rôle de chacun, une carte « bouche » est remise à l'enfant qui parle et une carte « oreille » à celui qui écoute. Les rôles sont ensuite interchangés pour que chacun s'exprime et écoute l'autre (voir figures ci-contre, oreilles et bouches).

La clinique vétérinaire

Michelle, enseignante à la maternelle cinq ans en immersion, intervient régulièrement comme cojoueuse dans l'aire des jeux symboliques. Cette semaine, la clinique vétérinaire accueille les animaux malades qui ont besoin de soins et ceux en santé qui viennent pour recevoir un vaccin. Tout en suivant les idées des enfants, Michelle explique à Maya, qui joue le rôle de la vétérinaire, que son chien est malade. Maya lui demande alors : « *Where does it hurt?* » L'enseignante reformule sa question en français : « Où mon chien a-t-il mal? Il a mal à la patte arrière gauche. » Plusieurs interactions verbales ont cours entre les enfants qui discutent de divers animaux et des types de soins à leur offrir. L'enseignante interagit ainsi avec plusieurs enfants en prenant part à leur jeu, ce qui fait également écho aux pratiques pour se centrer sur l'enfant. Elle s'assure de poser des questions à chaque enfant pour favoriser un équilibre entre les tours de parole, ce qui se fait plus naturellement en contexte d'apprentissage de jeux libres. La clinique vétérinaire suscite beaucoup d'intérêt de la part des enfants, stimulant leurs interactions verbales et leur offrant plusieurs occasions de parler, soit entre pairs ou avec l'enseignante. En contexte d'immersion, il est également essentiel de laisser l'enfant parler, mais aussi d'accepter les moments de silence, qui sont tout à fait normaux dans les premiers mois d'exposition au français lors de cette période dite silencieuse.

L'environnement de la classe, qui a été préparé avec soin par l'enseignante, démontre bien son intention d'offrir des repères visuels et du matériel concret aux enfants afin qu'ils puissent s'y référer pour enrichir leur langage lié au thème exploité dans l'aire des jeux symboliques.

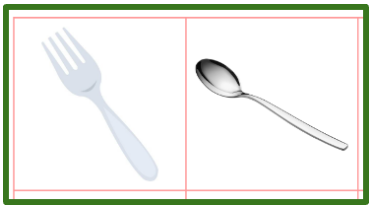


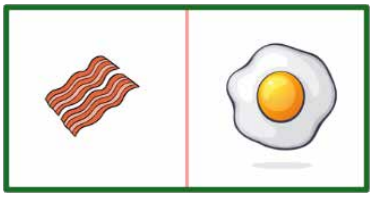
Vidéo tirée de la Zone petite enfance de l'ACPI

Jeu d'association d'images

L'enseignante peut animer une activité où une image est remise à chaque enfant, qui doit retrouver son partenaire dans la classe, en cherchant un pair qui aurait une image complémentaire (p. ex., pied/chaussure; soleil/nuage).







Une fois les duos réunis, ils doivent expliquer chacun leur tour pourquoi les deux images vont ensemble. Certaines paires sont plus prévisibles (comme le Petit Chaperon rouge et le loup), et d'autres cartes amènent les enfants à justifier avec plus de précisions (p. ex., la fourchette peut s'agencer avec la cuillère, car ce sont deux ustensiles, mais elle peut aussi être associée à l'œuf, car on peut s'en servir pour le manger).

Activité pratique

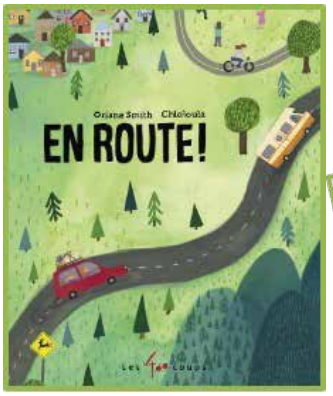
Enrichir le langage

En route!

L'album *En route!*, écrit par Oriane Smith et illustré par Chloloula, représente une véritable mine d'or pour élargir et consolider le vocabulaire des enfants, une pratique servant à enrichir le langage. L'enseignante présente tout d'abord la première de couverture aux enfants. Cet album jeunesse très coloré fait voir différents environnements comme la ville, la campagne et l'autoroute, avec un grand nombre de détails à observer comme des personnages, des moyens de transport et un panneau de signalisation.

Tout d'abord, chaque enfant reçoit une carte avec une photo comportant un élément illustré dans le livre. Sous la photo, est indiqué le mot de vocabulaire associé. Pendant la lecture, l'enseignante propose aux enfants de lever leur carte lorsqu'ils croient repérer leur image dans l'illustration. Ils sont alors invités à nommer ce qu'il y a dans la photo (« J'ai une voiture rouge, comme dans le livre! »). L'utilisation de supports visuels est fortement recommandée pour l'appropriation de mots nouveaux (Guillot et Campeau, 2025).

On peut utiliser cet album, très apprécié des enfants, plusieurs fois pour exposer les enfants de façon répétée aux mots de vocabulaire. Rappelons qu'il faut 7 à 15 expositions à un mot nouveau avant qu'il ne soit intégré dans le répertoire de l'enfant (Anctil et Proulx, 2016).





Quelques exemples des mots de vocabulaire présentés dans l'album *En route!*

On peut accéder à l'ensemble des images et à la fiche pédagogique présentant plus en détail cette activité au lien suivant : https://drive.google.com/drive/u/0/folders/16JEqTC26H0vHldDCiSoSAdSvXlkaTSeE



Conclusion

À l'éducation préscolaire, les pratiques pour se centrer sur l'enfant, les pratiques pour promouvoir les interactions verbales et les pratiques pour enrichir le langage sont essentielles au développement du langage oral, particulièrement en contexte d'immersion. L'utilisation conjointe de ces pratiques éducatives offre une base solide et un environnement bienveillant où chaque enfant trouve l'espace nécessaire pour être écouté et pour s'exprimer lors des activités quotidiennes proposées en classe. Cette condition est indispensable pour soutenir l'apprentissage du français dès le début du parcours scolaire.

Cet article s'appuie sur une recherche financée par le Conseil de recherches en sciences humaines en collaboration avec la Commission scolaire Lester-B.-Pearson (région de Montréal, Québec).

Les auteures remercient Cassandra Karam, enseignante de maternelle cinq ans en immersion à la Commission scolaire Lester-B.-Pearson.

Références

Anctil, D., et Proulx, C. (2016). Comment soutenir le vocabulaire des élèves? Centre de diffusion et de formation en didactique du français (CDFDF).

Bouchard, C., Gagné, A., Charron, A., et Parent, A.-S. (2022). Le langage oral. Dans Montésinos-Gelet, I., Dupin de Saint-André, M., et Charron, A. (dir.), *La lecture et l'écriture*, t. 1 : *Fondements et pratiques à l'éducation préscolaire et au 1er cycle du primaire* (p. 174-190). Chenelière Éducation.

Girolametto, L., et Weitzman, E. (2002). Responsiveness of child care providers in interactions with toddlers and preschoolers. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools Journal*, *33*(4), 268-290. DOI : 10.1044/0161-1461(2002/022)

Gravel, É. (2020). *C'est moi qui décide!* La courte échelle.

Guillot, J., et Campeau, S. (2025). Dynamiser l'enseignement du vocabulaire avec la littérature jeunesse. *Le Journal de l'immersion*, *47*(1), 65-69.

Lachapelle, J., Charron, A., et Gosselin-Lavoie, C. (soumis). *Pratiques en action : quand l'observation avec les pairs soutient le déploiement de pratiques enseignantes en langage oral. Vivre le primaire.*

Lefebvre, A.-S. (2024). *Pratiques de soutien au langage oral des enfants de quatre ans en centre de la petite enfance et en maternelle quatre ans lors d'une lecture d'histoire et d'une période de jeu libre initiée par l'enfant* [Mémoire de maîtrise, Université du Québec à Montréal]. http://archipel.uqam.ca/id/eprint/18309

Smith, O., et Chlololula. (2021). *En route!* Les 400 coups.

IDÉLLO TFO

Enseignez le FLS en classe avec :

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

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



Vidéos

Livres numériques

Outils pédagogiques

Dossiers thématiques

Parcours éducatifs

Les fonctionnalités suivantes sont offertes :

- Ajustement de la vitesse des vidéos
- Transcription des textes
- Sous-titrage

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

SCANNEZ POUR EN SAVOIR PLUS!

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

Parlons fractions! L'enseignement intentionnel du langage mathématique en immersion

Elyse Morin | *Conseillère pédagogique en mathématiques, Français (FILAL et FLPL), Études sociales au Consortium provincial francophone de l'Alberta* | elyse.morin@aplc.ca



En immersion, le langage est au cœur de tout – y compris en mathématiques. Pourtant, on tient souvent pour acquis que les élèves vont naturellement développer le vocabulaire mathématique dont ils ont besoin, au fil des activités et des manipulations. Les fractions montrent bien pourquoi ce n'est pas suffisant. Leur apprentissage suit une progression précise, de la maternelle à la 6e année : on commence par le partage équitable et on avance tranquillement vers des concepts de plus en plus abstraits. À chaque étape, la compréhension doit précéder la procédure. Mais trop souvent, on se précipite vers les algorithmes avant que les élèves aient les mots pour penser à ce qu'ils font. Et sans ces mots, la compréhension ne tient pas.

Le défi des fractions en immersion

Les fractions représentent l'un des domaines les plus complexes des mathématiques au niveau élémentaire. Comme l'ont souligné Litwiller et Bright (2002), « aucun domaine des mathématiques de l'école élémentaire n'est aussi riche sur le plan mathématique, aussi compliqué sur le plan cognitif et aussi difficile à enseigner que les fractions ». Ce défi se trouve amplifié dans un contexte d'immersion, où les élèves doivent simultanément développer leur compréhension conceptuelle des fractions et maîtriser le vocabulaire précis nécessaire pour en parler.

Les statistiques sont révélatrices : seulement 30 à 50 % des élèves réussissent les questions sur les fractions aux évaluations internationales PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves) de l'OCDE. Fait encore plus préoccupant, les fractions influencent fortement la perception et la confiance des élèves envers les mathématiques en général. Il devient donc impératif de repenser notre approche pédagogique.

Le langage comme outil de pensée mathématique

Une conviction fondamentale guide l'enseignement des mathématiques en immersion : le langage structure la pensée mathématique. Trop souvent, nous présupposons que les élèves acquerront naturellement le vocabulaire mathématique par simple exposition et manipulation. Or, la recherche démontre clairement que les discussions orales renforcent la compréhension et que l'emploi d'un langage précis commun constitue un pilier essentiel de l'apprentissage des fractions.

Prenons un exemple concret : la différence entre « une demie » et « une sur deux ». Ces deux expressions, bien qu'elles semblent similaires, représentent des raisonnements mathématiques distincts. « Une demie » représente une partie d'un tout divisé en deux parties égales, où le tout doit être défini et partagé équitablement. « Une sur deux », quant à elle, représente une part parmi deux éléments, un rapport de proportion plutôt que de partage physique. Cette nuance linguistique n'est pas qu'une question de sémantique; elle reflète une compréhension conceptuelle fondamentale que nos élèves doivent développer.

Des activités concrètes pour donner du sens

Le partage équitable constitue une porte d'entrée naturelle vers les fractions. Avant même qu'on introduise le vocabulaire formel, les jeunes élèves ont déjà un sens aigu de l'équité – et c'est précisément ce levier qu'on peut mobiliser. Partager des Smarties, par exemple, génère spontanément une discussion riche : « Est-ce vraiment égal si tu as plus de rouges que moi? » La couleur influence la perception d'égalité, même lorsque les quantités sont identiques. Ces moments de déséquilibre poussent les élèves à chercher leurs mots, et là on peut commencer à construire le langage mathématique avec eux.

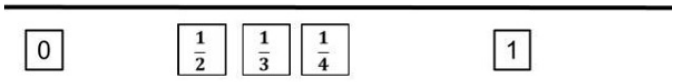
La fraction unitaire est un autre outil puissant. Compter par fractions unitaires aide les élèves à comprendre que les fractions représentent des quantités réelles. Cette approche permet de développer une meilleure compréhension des fractions impropres et des fractions équivalentes, tout en les appuyant par l'addition et la multiplication de fractions. L'activité du jeu BUZZ, adaptée au contexte des fractions, est particulièrement efficace pour ancrer cette compréhension.

On peut également mettre à l'honneur les réglettes Cuisenaire, un outil souvent mal compris. Cet outil manipulatif permet de rendre concrète la notion abstraite des fractions équivalentes. Lorsque les élèves constatent visuellement que deux réglettes rouges équivalent à une réglette mauve, et que cette relation peut s'exprimer de multiples façons (2/4 = 1/2), le concept prend vie.



La droite numérique : plus qu'un simple outil

La droite numérique représente bien plus qu'un simple outil de représentation des fractions. Trop souvent, les élèves appliquent aux fractions les connaissances qu'ils possèdent sur les nombres naturels, ce qui mène à des erreurs conceptuelles majeures. Par exemple, sans compréhension solide, un élève pourrait placer 1/4, 1/2 et 1/3 dans l'ordre croissant sur une droite, simplement parce que 2, 3 et 4 sont dans cet ordre :



L'activité de la « corde à linge » plonge les élèves au cœur de ce processus d'apprentissage. En plaçant physiquement des fractions sur une corde, ils doivent verbaliser leur raisonnement, justifier leurs choix et négocier avec leurs pairs. Cette approche incarne parfaitement l'enseignement intentionnel du langage mathématique.

Les pièges à éviter

L'enseignement des fractions comporte plusieurs pièges fréquents qu'il est important d'identifier. Confondre la taille du dénominateur avec la grandeur de la fraction constitue l'erreur la plus répandue; elle peut avoir des répercussions importantes après coup, notamment lors de l'apprentissage de la division des fractions. Introduire trop tôt les nombres décimaux représente un autre piège courant. La recherche recommande de consolider d'abord la compréhension conceptuelle des fractions avant de faire le lien avec leur représentation décimale.

Il est également crucial de ne pas changer le « tout » de référence sans l'expliciter clairement. Cette pratique peut semer une confusion profonde chez les élèves qui peinent déjà à saisir que la valeur d'une fraction dépend entièrement du tout auquel elle se réfère.

Le rôle transformateur des discussions

Le pouvoir des discussions mathématiques constitue l'un des leviers les plus déterminants pour l'apprentissage des fractions. Lorsqu'un élève doit expliquer pourquoi 2/3 est plus grand que 2/5, il ne fait pas que démontrer sa compréhension; il la construit activement par le langage. Ces moments de verbalisation sont des occasions d'apprentissage irremplaçables, où la conceptualisation précède la procédure.

Lorsqu'un élève comprend que 1/4 + 2/4 = 3/4 parce qu'il a compté « un quart, deux fois un quart, trois fois un quart » en manipulant des réglettes ou des bandes fractionnaires, cette compréhension est ancrée dans le sens plutôt que dans la simple mémorisation. C'est en verbalisant son raisonnement qu'il solidifie sa compréhension. Demander à un élève de « compter par quarts » plutôt que simplement « résoudre 1/4 + 1/4 + 1/4 » transforme fondamentalement la nature de la tâche et engage l'élève dans un discours mathématique authentique.

Dans un programme d'immersion, ces discussions prennent une dimension supplémentaire. Non seulement elles approfondissent la compréhension mathématique, mais elles développent également la compétence langagière dans un contexte authentique et motivant. C'est dans ces échanges que nos élèves apprennent à argumenter, à justifier, à préciser leur pensée – des compétences essentielles pour toutes les matières. Cette approche exige patience et confiance de la part des enseignants, ainsi qu'un engagement à valoriser le processus de raisonnement autant, sinon plus, que la réponse finale.

En conclusion : un appel à l'intentionnalité

Le langage mathématique est trop important pour qu'on le laisse au hasard. Nous devons l'enseigner de manière explicite, créer des occasions quotidiennes afin que nos élèves l'utilisent dans des contextes signifiants, et reconnaître que chaque fois qu'un élève formule une idée mathématique en français, il construit simultanément sa compétence linguistique et sa compréhension conceptuelle.



Les fractions, malgré leur réputation de complexité, offrent un terrain fertile pour cet enseignement intentionnel. Elles forcent les élèves à préciser leur pensée, à justifier leurs comparaisons. Elles exigent un vocabulaire riche et précis. En bref, elles incarnent parfaitement la rencontre entre le langage et les mathématiques.

Pour les enseignants en immersion, c'est une opportunité exceptionnelle. Chaque leçon de fractions devient une leçon de langue, et vice versa. Mais pour saisir cette opportunité, nous devons être intentionnels. Nous devons planifier non seulement les concepts mathématiques à enseigner, mais aussi le langage qui permettra à nos élèves de penser, de discuter et de comprendre ces concepts.

Car au final, l'apprentissage des fractions – comme tout apprentissage mathématique – n'est pas une course vers la bonne réponse. C'est un voyage de compréhension, un processus de construction de sens, et ce voyage se fait au moyen du langage.

En tant qu'enseignants en immersion, nous avons le privilège et la responsabilité de guider nos élèves sur ce chemin, armés des mots qui donneront forme à leur pensée mathématique. Si cet apprentissage a pu semer ne serait-ce qu'une graine de changement, il aura atteint son objectif.

Références

Bélanger, K. (30 mars 2025). Les réglettes Cuisenaire. *La FABRIQUE pédagogique*. https://www.fabriquepedagogique.com/post/les-réglettes-cuisenaire

Charlebois, C. (2019). *La manipulation en mathématique au cœur des apprentissages : activités et conseils pour un enseignement plus concret.* Chenelière Éducation.

Clements, D. H., et Sarama, J. (2021). *Learning and teaching early math: The learning trajectories approach* (3e éd.). Routledge.

Collins, A., et Dacey, L. (2010). *Zeroing in on number and operations: Key ideas and common misconceptions, Grades 5-6*. Stenhouse Publishers.

Litwiller, B., et Bright, G. (dir.) (2002). *Making sense of fractions, ratios, and proportions: 2002 yearbook*. National Council of Teachers of Mathematics.

Ontario. Ministère de l'Éducation. (2018, avril). *Les fractions à travers le curriculum*. https://assets.ctfassets.net/cfektv4t16rw/2ncn5oENBp1KZCUpZN7LDS/e930dab86d413fe31122fbea04f88536/Les_fractions___travers_le_curriculum.pdf

Petit, M. M., Laird, R. E., Marsden, E. L., et Ebby, C. B. (2015). *A focus on fractions: Bringing research to the classroom* (2e éd.). Routledge.

Sfard, A. (2009). *Thinking as communicating: Human development, the growth of discourses, and mathematizing*. Cambridge University Press.

Small, M. (2024). *Eyes on math: A visual approach to teaching math concepts*. Teachers College Press.

Van de Walle, J. A., et Lovin, L. A. H. (2020). *Teaching student-centered mathematics: Developmentally appropriate instruction for grades 3-5*. Pearson.

Pour en savoir plus

Pour obtenir la présentation complète, les documents sur les progressions développementales et les tableaux comparatifs des différentes représentations de fractions présentés lors de l'atelier, n'hésitez pas à me contacter à elyse.morin@aplc.ca.

Petites stratégies aux grands effets : l'étayage linguistique en FLS

Saba Morales, B.A., B.Ed., M.Ed., CTESL | *Agente pédagogique, Éducation et Développement de la petite enfance* |saba.morales@gnb.ca



Le risque de surcharge cognitive est réel. Lorsqu'un enseignement n'inclut pas des appuis linguistiques clairs, les personnes apprenantes peuvent rapidement se sentir dépassées ou hésitantes à participer. Il est important d'incorporer dans l'enseignement des approches concrètes, accessibles et interactives pour soutenir les apprenants bilingues et multilingues dans une variété de disciplines scolaires, non seulement au bénéfice de ces apprenants, mais aussi pour soutenir la planification de l'enseignant. Les personnes enseignantes d'immersion soulignent souvent leur besoin d'outils simples, efficaces et transférables d'un contexte à un autre.

En immersion, la langue n'est pas seulement un moyen de communication : elle est le principal vecteur de l'apprentissage disciplinaire. Ainsi, réduire les obstacles linguistiques est essentiel pour permettre aux personnes apprenantes de s'engager pleinement dans les concepts, de développer leur pensée critique et d'acquérir le langage académique propre à chaque matière. Les pratiques d'étayage linguistique constituent un moyen efficace d'y parvenir, tout en soutenant le sentiment de sécurité linguistique dont les personnes apprenantes ont besoin pour oser participer.

Comprendre la valeur de l'étayage linguistique

Les personnes qui apprennent en français, surtout en contexte d'immersion ou en actualisation linguistique, font face à une double tâche : comprendre la matière et naviguer dans une langue qui n'est pas encore complètement maîtrisée. Les stratégies d'étayage visent justement à réduire cette charge inutile.

Elles rendent plus explicites les attentes linguistiques des tâches, donnent accès au vocabulaire essentiel, modélisent la structure attendue des phrases, et créent un environnement où l'erreur est perçue comme une étape normale du processus. Ces principes se manifestent dans des routines langagières, des modèles visuels, la participation progressive et le soutien mutuel.

Apprendre et analyser un concept dans une langue nouvelle exige un étayage linguistique intentionnel. Lorsque les enseignants vivent eux-mêmes ce processus, ils comprennent plus concrètement les défis auxquels leurs élèves font face, voyant ce que l'étayage rend possible au quotidien. Cette expérience directe renforce leur capacité à anticiper les besoins langagiers, à offrir un soutien ciblé et à rendre le contenu accessible à tout le monde.

Baisser le filtre affectif : un préalable essentiel

Comme le Canada accueille un grand nombre de nouveaux arrivants, dont une proportion est engagée dans des programmes d'immersion, il devient essentiel de comprendre les défis émotionnels et cognitifs liés à l'apprentissage d'un contenu dans une langue additionnelle. Les personnes apprenantes peuvent vivre de l'incertitude, de l'hésitation ou une pression pour bien faire, illustrant l'influence du filtre affectif sur la compréhension et l'engagement. Cette sensibilisation et prise de conscience est fondamentale. L'étayage linguistique n'est pas uniquement une question d'outils didactiques : il s'agit aussi de créer un climat où les personnes apprenantes, et leurs vécus, se sentent légitimes, valorisés et capables.

L'enseignant qui vit l'expérience d'apprendre, de chercher du sens et de s'exprimer dans une langue nouvelle saisit plus finement les obstacles auxquels ses élèves font face au quotidien. Cette compréhension de l'étayage par l'expérience de vie lui permet d'anticiper les besoins langagiers liés au contenu, de réduire la charge affective et d'offrir un soutien structuré et intentionnel. Ainsi, l'étayage linguistique devient un levier essentiel pour rendre le contenu accessible et soutenir la réussite de tous les élèves.

Des stratégies universelles pour une classe inclusive

La conception universelle de l'apprentissage (CUA), une posture pédagogique qui tient compte de la variabilité des apprenants, repose sur des stratégies clés qui s'intègrent facilement dans toutes les matières. Lorsqu'elle est considérée dès la planification, la nécessité de différencier pour répondre à des besoins individuels s'abaisse de manière notable, illustrant le principe selon lequel certaines mesures sont nécessaires pour certains, et bénéfiques pour tous. En structurant l'enseignement autour de cette approche, les leçons deviennent plus accessibles, prévisibles et inclusives.

Parmi les stratégies mises de l'avant, figurent l'usage intentionnel de visuels, la modélisation, la répétition et les routines langagières, la valorisation des langues du patrimoine et le soutien entre pairs. Chacune de ces pratiques, quoique simple, contribue à réduire les obstacles, à clarifier le sens et à soutenir l'engagement. Ensemble, elles créent un environnement d'apprentissage riche, accueillant et accessible, dans lequel chaque élève peut entrer dans le contenu avec confiance.

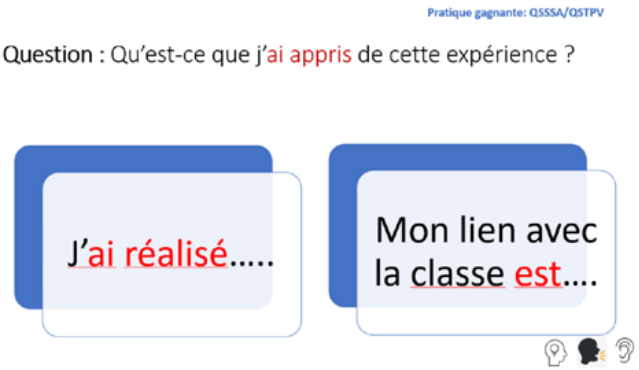
Les supports visuels aident à ancrer les concepts abstraits et offrent un repère clair aux personnes apprenantes. Qu'il s'agisse de schémas, d'images ou de simples pictogrammes, leur rôle dans la compréhension est souvent sous-estimé.

La modélisation montre et pratique les attentes avant de demander un produit. Quatre étapes peuvent être répétées selon les besoins :

1. La modélisation par la personne enseignante;
2. La coconstruction d'un modèle avec les personnes apprenantes et la personne enseignante;
3. La coconstruction d'un produit en paire ou en mini-groupe, où la personne enseignante fournit de la rétroaction individualisée;
4. La production individuelle.

Cette stratégie, simple en apparence, réduit considérablement le stress et clarifie les attentes. La modélisation donne également un langage de départ, essentiel à ceux et celles qui manquent de vocabulaire académique. À noter que le vocabulaire académique doit être explicitement enseigné, car aucune personne apprenante n'a comme langue maternelle le langage et le vocabulaire académiques.

Les routines langagières permettent aux personnes apprenantes d'automatiser certaines structures de phrases, ce qui libère de l'espace cognitif pour se concentrer sur les idées. Un exemple de routine langagière est les amorces de phrases, tel que démontré dans la figure ci-dessous. De plus, les reformulations et la répétition par la personne enseignante renforcent la précision linguistique sans interrompre la communication.



La valorisation des langues du patrimoine : cette approche s'appuie sur le modèle d'induction de mots par l'image, qui consiste à identifier des mots dans une illustration puis à y ajouter les équivalents dans les autres langues connues des personnes apprenantes. L'image s'enrichit ainsi de mots issus de diverses langues du patrimoine, mettant en valeur les connaissances linguistiques que chacun apporte à la classe.

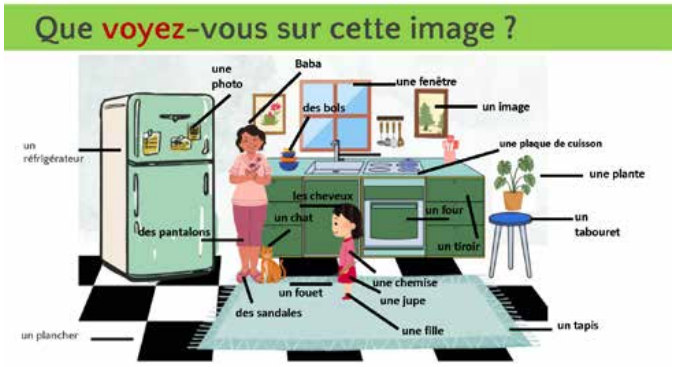
Cette démarche montre que reconnaître et intégrer les langues du patrimoine n'empêche pas l'apprentissage du français – au contraire, cela crée des ponts cognitifs et affectifs puissants. Si on fait appel aux ressources linguistiques déjà présentes, la compréhension s'approfondit, le sens se construit plus facilement et le climat d'apprentissage devient plus inclusif et valorisant.

Le soutien par les pairs : les discussions en paires, les vérifications avec partenaire ou les échanges structurés assurent que toutes les personnes apprenantes participent, pas seulement celles qui sont plus à l'aise.

Le modèle d'induction de mots par l'image : un outil polyvalent

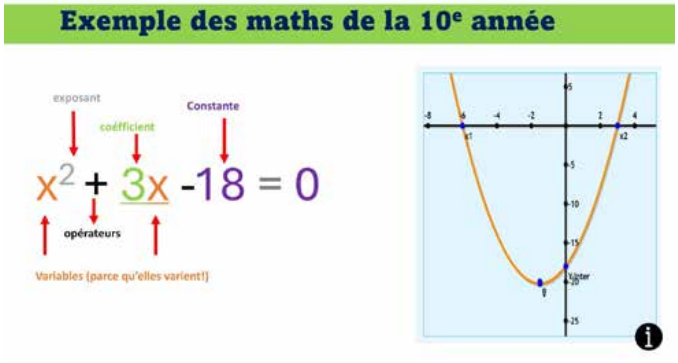
Le **modèle d'induction de mots par l'image** est une stratégie efficace pour développer le vocabulaire, soutenir la production orale et introduire la langue académique. Une façon de l'animer consiste à projeter une image que les personnes apprenantes examinent d'abord individuellement, en prêtant attention à ses détails, avant d'avoir une première occasion de nommer à voix haute ce qu'elles y voient, à tour de rôle (p. ex., les noms), comme le démontrent les figures suivantes.



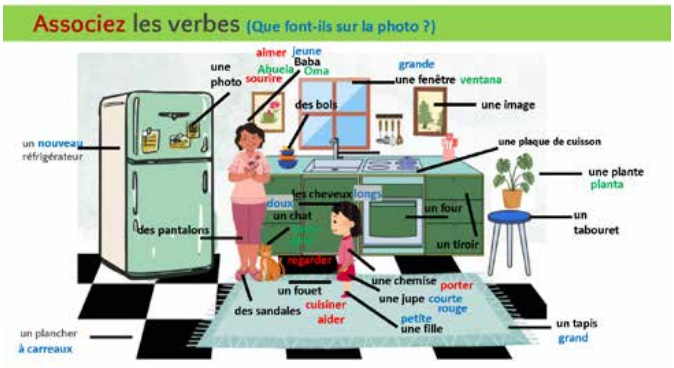


Ceci permet de valoriser les connaissances antérieures des personnes apprenantes et d'apprendre de leur cohorte. Pendant cette étape, les personnes apprenantes répètent le vocabulaire désigné suivant le modèle fourni par la personne enseignante. Le lexique peut être simple ou plus complexe, selon les besoins de la leçon ou de la matière; la quantité de vocabulaire ainsi générée pourrait en étonner plus d'un.

Voici un exemple approprié à une classe de mathématique :

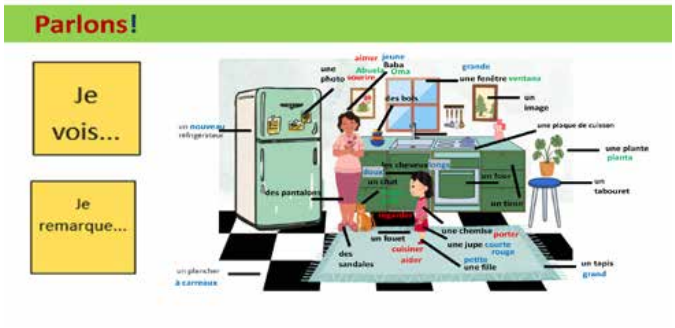


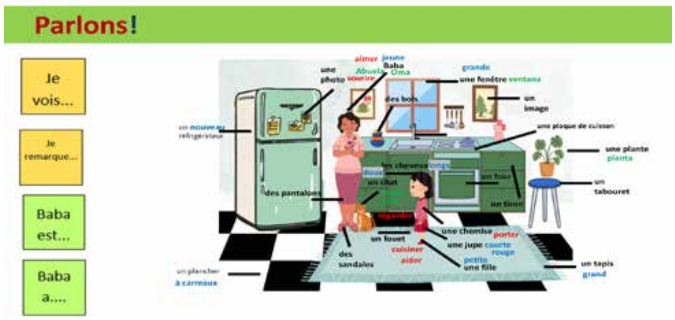
Ensuite, on ajoute les adjectifs, les verbes et des précisions à tour de rôle, tout en valorisant la répétition, la modélisation et les langues du patrimoine au fur et mesure. Ainsi, le lexique, et son utilité, se complexifie et s'agrandit.



Par la suite, les mots sont organisés pour former des phrases en utilisant des amorces de phrases fournies selon la zone de développement proximale. C'est la transition clé vers la langue académique. Avec l'appui de ces phrases pour débuter, les personnes apprenantes transmettent leurs observations, expliquent leurs choix, et comparent leurs descriptions. À la p. 26, se trouvent deux exemples qui démontrent une progression différenciée des phrases selon les niveaux langagiers. Cependant, il est important de souligner que ces figures illustrent différentes étapes d'un même exemple.

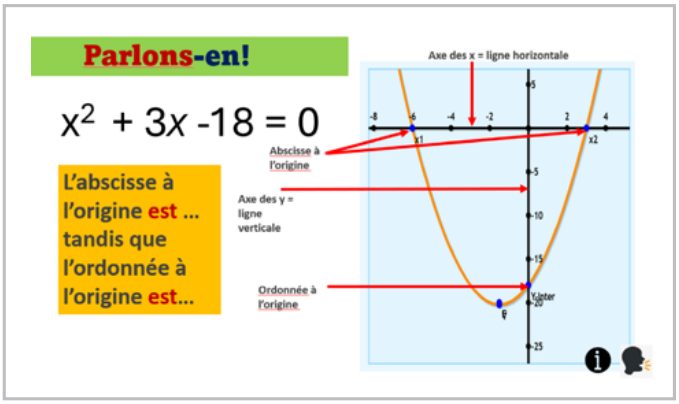
Il n'est pas recommandé de proposer toutes ces structures de phrases simultanément.

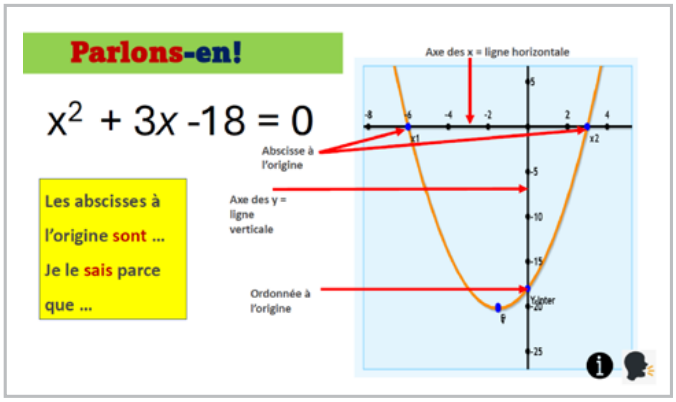




En somme, ce modèle soutient des compétences linguistiques essentielles tout en favorisant un apprentissage actif et engageant. Il s'adapte à une vaste majorité de matières, des sciences et études sociales aux mathématiques, en passant par la musique et l'éducation physique. Examinez l'exemple suivant, où la forme algébrique et le graphique sont utilisés comme support visuel en classe de mathématiques.

La forme algébrique et le graphique sont considérés comme des images, annotées avec le vocabulaire et appuyées par des amorces de phrases.





Du vocabulaire à la pensée académique : le tableau de structuration des phrases

Pour aider les personnes apprenantes à passer de l'oral au développement de phrases complexes, le tableau de structuration des phrases peut être rattaché au modèle d'induction de mots par l'image. Cet outil organise les éléments clés d'une phrase (sujets, verbes, compléments) et inculque aux personnes apprenantes les structures nécessaires pour parler de concepts disciplinaires.

Ces phrases simples mobilisent une langue précise qui dépasse le registre conversationnel et prépare les personnes apprenantes au discours disciplinaire.

Ci-dessous, suit un exemple du tableau de structuration des phrases pour une classe de sciences humaines à propos du rôle du premier ministre du Canada. Le tableau initial peut être codéveloppé avec les personnes apprenantes en classe, avant de leur donner la tâche d'en parler, suivie de l'écriture ou la lecture.

Tableau de structuration des phrases
(Exemple: Sciences humaines)

Le Premier ministre du Canada		
démontre	**exerce**	**facilite**
le leadership	l'autorité exécutive	les activités parlementaires
la responsabilité	le contrôle sur le Cabinet	le discours public
la pensée stratégique	l'influence législative	la prise de décision nationale
l'engagement envers l'équité	la responsabilité dans les affaires étrangères	le débat parlementaire

P. 124



Tableau de structuration des phrases
(Exemple: Sciences humaines)

Des exemples de phrases
Le Premier ministre du Canada **démontre** la pensée stratégique.
Le Premier ministre du Canada **exerce** le contrôle sur le Cabinet.
Le Premier ministre du Canada **facilite** les activités parlementaires.

P. 124



Intégrer ces stratégies dans sa classe

Plusieurs thèmes émergent lorsqu'on examine les stratégies mises en œuvre, notamment l'importance de vivre ce que vivent les personnes apprenantes, la valeur d'un langage structuré et répétitif, le pouvoir de la modélisation, ainsi que la reconnaissance que l'étayage ne ralentit pas l'apprentissage, mais au contraire l'accélère.

Les stratégies présentées ont été intentionnellement choisies pour leur simplicité et leur universalité. On peut les appliquer immédiatement, souvent sans (ou avec peu de) préparation supplémentaire. Pour faciliter leur intégration dans la pratique quotidienne, je propose quelques recommandations :

- Commencer par une ou deux stratégies et les utiliser avec constance;
- Faire de la modélisation une routine quotidienne;
- Tenir compte des langues du patrimoine de manière positive et stratégique;
- Aligner les tâches disciplinaires sur des objectifs linguistiques clairs;
- Créer un environnement où la participation, même approximative, est encouragée.

Conclusion

L'étayage linguistique n'est pas un supplément à l'enseignement : c'est une composante essentielle de l'apprentissage en immersion relatif à chaque matière. Les stratégies mentionnées, bien que mineures en apparence, favorisent une plus grande accessibilité, renforcent la confiance linguistique et permettent aux personnes apprenantes de s'engager pleinement dans les concepts complexes du curriculum. À l'aide d'outils variés – visuels, modèles, modèles d'induction de mots par l'image, tableaux de structuration des phrases –, les personnes enseignantes peuvent offrir un soutien structuré qui entraîne d'énormes bienfaits.



Invitez le Musée de l'Holocauste de Toronto dans votre salle de classe grâce à des ressources en ligne gratuites destinées aux élèves de la 6e à la 8e année.

TORONTO HOLOCAUST MUSEUM

A MUSEUM BY UJA

torontoholocaustmuseum.org

Créer un climat sécurisant pour prendre des risques linguistiques en immersion

Natasha Quiring | *Enseignante de la 5e année en immersion précoce (point d'entrée 1re) et enseignante collaboratrice de l'Institut de recherche en langues secondes du Canada, Chris Saunders Memorial Elementary School, Quispamsis, NB* | natasha.quiring@nbed.nb.ca



Lorsque nous considérons la compétence orale dans nos classes d'immersion, parler et interagir permettent aux élèves de s'exprimer et de se faire comprendre. Comme le souligne Le Bouthillier (2025), l'oralité occupe une place centrale dans les salles de classe et le développement de la compétence orale est essentiel à la réussite des élèves. Nous savons également que la volonté de communiquer et l'anxiété du locuteur sont étroitement liées. Ces deux éléments fluctuent d'une seconde à l'autre en fonction du thème de la discussion, de la réaction de l'interlocuteur et des émotions momentanées (MacIntyre et Gregersen, 2022). Cela dit, l'anxiété peut souvent réduire la volonté de communiquer.

En tant qu'enseignante, j'observe que les élèves sont parfois réservés en français oral en immersion, pas uniquement par manque de vocabulaire, mais par peur de commettre des erreurs ou d'être mal compris.

La prise de risque est cruciale pour développer la compétence orale. Pour atteindre cet objectif, il est essentiel de comprendre le rôle de l'oralité dans l'acquisition de la langue.

L'oralité en immersion

L'oralité (Wilkinson, 1965) favorise l'acquisition de la langue et permet aux élèves d'approfondir leurs apprentissages académiques, sociaux et émotifs. Cependant, nous le savons bien : la participation orale n'est pas automatique pour les apprenants, surtout ceux des programmes d'immersion. L'enseignant joue donc un rôle de guide : il doit créer un climat propice à la prise de risque en valorisant tous ses apprenants et il doit fournir une rétroaction corrective appropriée pour encourager cette prise de risque malgré la peur de commettre une erreur.

La sécurité linguistique et la prise de risques

L'enfant ose prendre un risque lorsqu'il se sent entendu. Bien qu'il soit nécessaire de corriger les fautes en offrant de la rétroaction corrective (Spada et Lightbown, 2022), l'enseignant doit veiller à ce que le climat soit équilibré entre la correction de la langue et la validation du message. Valider les idées des apprenants leur permet de se découvrir : qui sont-ils en tant qu'apprenants de langue? Quelle est leur identité linguistique en tenant compte de la langue parlée à l'école, à la maison et dans leur communauté?

La façon dont l'enseignant interagit avec les élèves peut encourager le partage et l'interaction ou, au contraire, les limiter.

Concrètement, que pouvons-nous mettre en place pour promouvoir la sécurité linguistique? Autrement dit, un climat dans lequel l'élève se sent suffisamment en confiance pour s'exprimer, prendre des risques et expérimenter avec la langue sans craindre d'être jugé pour ses erreurs. Parmi les stratégies à intégrer dans la pratique quotidienne :

- Mettre en place des routines orales qui privilégient le sens avant la forme (cercle de partage, etc.).
- Fournir des amorces de phrases aux apprenants afin de réduire leur charge cognitive.
- Célébrer les approximations et reconnaître les progrès des « locuteurs en devenir ».
- Offrir de la rétroaction corrective lorsque c'est approprié (quand l'erreur est fréquente et commune, donc s'il y a danger de fossilisation linguistique; quand l'erreur était la cible de l'enseignement; etc.) tout en valorisant d'abord le message.
- Coconstruire des normes d'écoute et de partage respectueux au sein du groupe-classe.



Les activités pour favoriser la compétence orale

L'ouvrage *70 activités motivantes pour évaluer la compétence orale* (Le Bouthillier, 2025) aborde ces thèmes et propose une panoplie d'activités clé en main pour valoriser les élèves, avec des descriptions d'étayage détaillées, des amorces de phrases et des tableaux d'ancrage qui favorisent non seulement la compétence orale, mais aussi la confiance des apprenants.

En tant qu'enseignante ayant testé ces activités, j'affirme que les élèves ont non seulement pu démontrer leurs compétences en écoute, en production et en interaction, mais qu'ils ont aussi vécu des moments de célébration en français qui ont renforcé leur lien affectif avec la langue.

Pour illustrer mes propos, j'aimerais vous faire part d'une expérience vécue en classe avec mon élève Jaxon (pseudonyme) et ses partenaires de travail. Jaxon est un élève qui, généralement peu motivé et souvent effrayé à l'idée de commettre des erreurs, ne prenait pas de risques. Lors de l'activité collaborative « L'écoute énigmatique » (un dictogloss), il a écrit un seul mot. Ce mot unique était néanmoins celui dont son groupe avait besoin pour reconstituer le texte en entier. Pour la première fois dans ma classe, Jaxon s'est senti fier de sa contribution. C'était la fête! Depuis, il prend davantage de risques (pas toujours, mais parfois) et son lien affectif avec l'école et la langue se manifeste clairement dans la classe.

Conclusion

En conclusion, l'oralité et la sécurité linguistique sont étroitement liées et interdépendantes. Dans nos classes d'immersion, il est essentiel de valoriser le parcours de nos élèves et, plutôt que de mettre l'accent sur le produit final, de célébrer toutes les petites étapes qui pavent leur route vers le succès. Je vous encourage donc à créer des environnements sécurisants dans lesquels chaque élève se sent suffisamment en confiance pour prendre des risques linguistiques, essayer, se tromper et grandir comme locuteur en devenir. Offrons-leur ensemble des occasions authentiques de prendre la parole afin qu'ils trouvent leur voix, s'affirment pleinement et s'épanouissent en tant que locuteurs confiants du français.

Références

Le Bouthillier, J. (dir.) (2025). *70 activités motivantes pour évaluer la compétence orale*. Chenelière Éducation.

MacIntyre, P. D., et Gregersen, T. (2022). The idiodynamic method: Willingness to communicate and anxiety processes interacting in real time. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 60*(1), 67-84. https://doi.org/10.1515/iral-2021-0024.

Spada, N., et Lightbown, P. M. (2022). In it together: Teachers, researchers, and classroom SLA. *The Modern Language Journal*, *106*(3), 635-650.

Wilkinson, A. (1965). *Spoken English*. University of Birmingham (UK). [Incluant les contributions de Davis, A., et Atkinson, D.]

Bâtir des ponts entre l'anglais et le français : une expérience à l'école primaire





Claude Quevillon Lacasse | *Professeure, Faculté d'éducation, Université d'Ottawa* | *claude.quevillon.lacasse@uottawa.ca*

Susan Ballinger | *Professeure, Department of Integrated Studies in Education, Université McGill* | *susan.ballinger@mcgill.ca*

Caroline Bouchard | *Coordonnatrice pédagogique, école primaire The Priory* | *cbouchard@priory.qc.ca*

Introduction

L'utilisation du français comme langue de communication, d'enseignement et d'apprentissage est au cœur de la classe d'immersion française. Cependant, pour favoriser la bilittératie (maîtrise de la langue de scolarisation nécessaire pour étudier dans deux langues), et non seulement un bilinguisme fonctionnel (maîtrise minimale de la langue de communication dans deux langues), il est important de tenir compte du bagage linguistique, culturel et cognitif que les élèves développent dans leur langue dominante, souvent l'anglais. C'est possible, notamment en bâtissant des ponts entre l'anglais et le français dans la classe et entre les classes, c'est-à-dire en implantant une approche interlinguistique (Ballinger et coll., 2020).

Depuis un an et demi, des équipes d'enseignantes de français et d'anglais de 3e-4e et de 5e-6e années à l'école primaire indépendante The Priory, dans la région de Montréal, collaborent pour établir des liens entre leurs classes avec le soutien des trois coauteures de cette article : leur coordonnatrice pédagogique et deux chercheuses. L'objectif était de s'appuyer sur les connaissances en construction des élèves dans les deux langues obligatoires pour développer la bilittératie, plus particulièrement en écriture.

Dans cet article, nous présenterons un aperçu de l'accompagnement professionnel mis en place dans cette école pour soutenir les enseignantes et nous terminerons avec quelques conseils clés que nous retenons de cette expérience, à l'intention d'autres équipes-écoles et leaders pédagogiques.

Début d'un partenariat

Après la lecture d'un article sur l'approche interlinguistique en immersion française (Lyster et Ballinger, 2013), Caroline Bouchard, la coordonnatrice pédagogique à l'école The Priory, a contacté les deux chercheuses. En parallèle, elle avait également coordonné certaines plages horaires de travail collaboratif et une même formation en écriture pour les enseignantes d'anglais et de français.

Aperçu de l'accompagnement professionnel fourni

Trois demi-journées de développement professionnel par équipe d'enseignantes (une équipe de trois enseignantes en 3e-4e années, une autre de trois enseignantes en 5e-6e années) et une demi-journée pour les deux équipes réunies ont eu lieu à l'école The Priory. Nous donnons ici un bref aperçu du contenu de chaque séance.

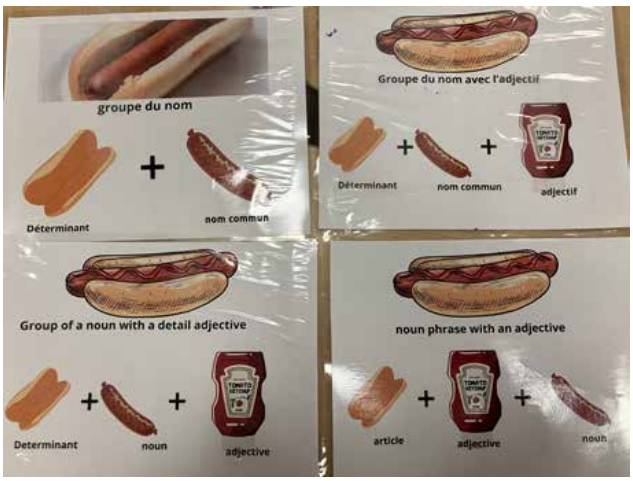
Octobre 2024 : 1re séance de développement professionnel

- Les deux chercheuses ont d'abord présenté quelques éléments théoriques sur le transfert interlinguistique, l'interdépendance des langues et le modèle du double iceberg de Jim Cummins (2013). Ces notions étaient nécessaires pour soutenir les enseignantes dans leur compréhension des connexions possibles entre les langues de l'école, soit l'anglais et le français[1]. Une des images fortes pour illustrer ce rôle de l'enseignant est celle du pont, utilisée notamment dans le document *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers* publié par le ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur du Québec en 2019, auquel la première auteure a contribué. Cette image explique que ce sont les enseignantes et enseignants qui « bâtissent des ponts » entre les classes d'anglais et de

1 Pour en savoir plus sur ces éléments théoriques, consultez notre article publié dans le numéro des Échos du congrès de l'ACPI 2019 dans le *Journal de l'immersion* (Ballinger et Quevillon Lacasse, 2020).

français, et que ce sont les élèves qui les « traversent », c'est-à-dire qu'ils transfèrent leurs apprentissages en littératie d'une langue à l'autre.

- Des exemples d'études ayant mis en œuvre des formes d'enseignement interlinguistique, pour travailler la lecture, la conscience morphologique ou l'écriture, ont ensuite été présentés. De plus, une vidéo montrant des élèves de 6e année en immersion française témoignant de façons dont leurs enseignantes de français et d'anglais font référence à l'autre classe de langue a été visionnée.
- Par la suite, les enseignantes ont bénéficié d'une période de 90 minutes de planification collaborative, sans encadrement. Elles se sont concentrées sur le choix d'une notion commune en soutien à l'écriture de textes plus riches, soit le groupe du nom, et le partage de ressources sur cette notion : elles ont traduit en anglais une affiche préparée par l'enseignante de français illustrant un hot-dog comme analogie du groupe du nom.



Notons que cette période de planification collaborative a conscientisé l'enseignante de français au fait que l'équivalent du concept de « groupe du nom » en anglais était « *noun phrase* » et non « *group of a noun* », comme elle le croyait au départ.

- Après cette première journée de formation, les enseignantes avaient deux devoirs à faire : 1) Bâtir des ponts entre leurs classes en faisant explicitement référence aux apprentissages de l'autre classe de langue (par exemple, en disant aux élèves : *"I know you've been studying about the* 'groupe du nom' *in French class with Madame…, we'll see how we can use it when we write a text in English. In English, a* 'groupe du nom' *is called a 'noun phrase'"*); 2) . Aller observer sa partenaire en train d'enseigner une leçon de littératie, en utilisant une grille d'observation fournie par les chercheuses, tirée du document du MEQ (2019).

Novembre 2024 : 2e séance

- D'abord, ayant eu l'opportunité d'observer leur partenaire, les enseignantes ont reconnu les similitudes qui existaient déjà entre leurs pratiques d'enseignement.
- Ensuite, les chercheuses ont fourni des exemples concrets d'activités et des stratégies pouvant être utilisées dans les deux langues, notamment trois activités adaptées du document du MEQ (2019a,b,c) portant sur les congénères entre l'anglais et le français (des « vrais amis », c'est-à-dire présentant une graphie et un sens similaire dans les deux langues, par exemple le mot « langage/*language* »). Une de ces activités porte sur des mots formels et informels en anglais (par exemple, « *to show* » est plutôt informel, alors que « *to demonstrate* » est plutôt formel). Des questions d'observation permettent de remarquer que les mots plutôt formels sont des congénères avec le français et qu'en fait, ils ont été empruntés au français. Ainsi, la connaissance du français que développent les élèves devient un avantage pour comprendre et rédiger des textes plus formels, souvent scolaires et disciplinaires, en anglais. Après avoir accompli l'activité, une des enseignantes d'anglais a compris qu'elle avait déjà une affiche de mots (*word chart*) formels et informels dans sa classe, justement pour augmenter le niveau de vocabulaire dans les textes écrits. Elle a donc tout de suite voulu essayer l'activité dans sa classe. La coordonnatrice pédagogique a quant à elle établi un parallèle entre ces congénères et les termes à utiliser en littératie et qui font partie du vocabulaire disciplinaire à développer chez les élèves du primaire (*Tier 2 vocabulary list*, voir Beck et coll., 2013). D'ailleurs, une liste de ces termes se trouvait en annexe du guide de la formation sur l'écriture que les enseignantes avaient suivie.



- Enfin, les enseignantes ont visionné un exemple sur vidéo d'exploitation d'un congénère en classe : une enseignante de 4e et de 6e année en immersion française qui compare au tableau des congénères entre l'anglais et le français pour faire le pont avec sa collègue du cours d'anglais au sujet d'une figure de style qui est un procédé littéraire (la personnification).

- Lors de la période de planification collaborative qui a suivi, à nouveau sans accompagnement de la part des chercheuses ou de la coordonnatrice pédagogique, les enseignantes ont identifié une autre notion à travailler en parallèle en lien avec le groupe du nom : l'apposition (appositive). Elles ont également voulu travailler les constituants de la phrase (sujet et prédicat). Elles se sont assurées d'avoir une compréhension commune de ces concepts et d'utiliser une terminologie uniforme pour faciliter les transferts entre les deux classes.

- En devoir, avant la séance suivante, les enseignantes devaient mettre en application une des stratégies communes discutées. Cette fois, elles devaient passer de la référence explicite à l'autre classe au questionnement des élèves pour qu'eux-mêmes établissent des liens entre les apprentissages faits dans les deux classes de langue (par exemple, en demandant aux élèves : « Qu'est-ce que vous avez vu sur les parties obligatoires de la phrase avec *Mrs*…? »).

Janvier 2025 : 3e séance

- En début de séance, les enseignantes ont partagé certaines observations et pratiques d'enseignement interlinguistique qu'elles avaient mises en place. Par exemple, une enseignante d'anglais avait attiré l'attention des élèves sur les congénères « *percentage* » et « pourcentage » en mathématiques pour leur permettre de se rappeler le sens de ce concept (on reconnaît la base lexicale « cent » en français). Une autre enseignante d'anglais a affirmé avoir remarqué que ses élèves semblaient plus à l'aise avec les constituants de la phrase, puisqu'ils voyaient ces notions en parallèle dans la classe de français. Enfin, une enseignante de français a partagé son impression que l'enseignement de la structure de texte en anglais par sa collègue aiderait ses élèves à mieux écrire leurs textes en français.
- Ensuite, les enseignantes ont visionné une vidéo complète montrant deux enseignantes d'une école primaire (1re-2e années) adoptant une approche d'enseignement interlinguistique pour développer la lecture et la compétence à l'oral de leurs élèves

- Enfin, les chercheuses ont présenté aux enseignantes un canevas de planification d'une leçon en parallèle, adapté d'une annexe du document du MEQ (2019). Il était attendu que celles-ci l'utilisent et le remplissent pendant leur période de planification collaborative (à nouveau sans accompagnement). Cependant, seule une des deux équipes d'enseignantes a utilisé le canevas de planification.

Août 2025 : 4e séance

- Pour commencer l'année scolaire, les deux équipes d'enseignantes ont eu une séance de planification collaborative assistée, c'est-à-dire avec l'accompagnement des deux chercheuses. Avant cette séance, la coordonnatrice pédagogique leur avait demandé d'établir leur planification générale et leurs éléments d'évaluation pour la première étape de l'année scolaire. Les enseignantes ont d'abord complété individuellement un tableau de planification macro, puis elles l'ont partagé leurs partenaires de niveau scolaire (3e-4e années ou 5e-6e années) et une des chercheuses. Ensemble, elles ont alors identifié différents ponts entre leurs planifications respectives. Pour ce faire, les chercheuses leur avaient proposé deux questions guides :

  1. Avec quoi vais-je faire un lien?

     Des ancrages possibles étaient également listés (thème, ressource, contenu, genre textuel, stratégie d'apprentissage) et un rappel de l'importance du vocabulaire commun entre les classes a été fait.

  2. Comment vais-je faire le lien?

     Des façons de faire le pont ont été fournies (faire référence à l'autre langue ou à l'autre classe; résumer ce que les élèves ont fait dans l'autre classe ou ce qu'ils savent de l'autre langue; demander aux élèves de réfléchir à ce qu'ils peuvent transférer vers l'autre langue ou l'autre classe) et il a été suggéré de prioriser le transfert entre la classe d'anglais et celle classe de français, vu le temps alloué à l'enseignement en français à l'école The Priory.

Cette fois, de nombreux liens ont été établis entre des concepts planifiés, et ce, pour différents ancrages.

- Enfin, pour terminer la séance, les enseignantes ont visionné une autre vidéo montrant des pratiques d'enseignement interlinguistique et des témoignages de deux enseignantes de 4e année.
- Une autre séance de planification collaborative assistée était prévue en novembre 2025.



Conseils clés à retenir de cette expérience

À la suite de cette première année et demie d'expérience de développement professionnel visant la mise en œuvre d'un enseignement interlinguistique dans une école primaire bilingue indépendante, nous retenons certains éléments clés, que nous énumérons ci-dessous :

1. **La coordonnatrice pédagogique joue un rôle pivot** crucial dans la mise en place de ce type d'approche dans une école. Cette personne devrait être bilingue et très bien connaître les programmes d'études enseignés en anglais et en français pour pouvoir soutenir plus efficacement les enseignantes et enseignants dans leurs efforts de bâtir des ponts entre les langues et les classes de langue.

2. **Suivre la même formation en équipe-école**, portant sur un aspect commun des programmes d'études d'anglais et de français, est un bon point de départ. Il est à noter que la direction de l'école The Priory a défrayé les enseignantes des deux équipes (six au total) de leur formation sur l'écriture qu'on a libérées à cette fin.

3. Les périodes **de planification collaborative** sans l'encadrement des chercheuses ou de la coordonnatrice pédagogique sont bénéfiques pour les enseignantes. C'est durant ces moments qu'elles ont pu identifier des notions pertinentes pour leur enseignement respectif, partager la terminologie utilisée dans les deux langues et s'assurer de leur compréhension commune.

4. **L'observation dans la classe de sa partenaire d'enseignement** a été un déclencheur important pour les enseignantes : elles ont pris conscience de similarités entre leurs classes et de pratiques enseignantes inspirantes pour leur propre classe.

5. Les exemples d'**activités réellement simulées avec les enseignantes** pendant les séances de développement professionnel sont plus facilement réinvestis en classe. En effet, les exemples simplement présentés à l'oral pendant les formations n'ont pas eu d'effet direct dans les classes.

6. **Les exemples de pratiques d'enseignement interlinguistique sur vidéo**, visionnés lors des séances de développement professionnel, ont été très pertinents pour que les enseignantes se projettent elles-mêmes dans ce type d'approche.

7. **La stabilité de l'équipe enseignante** joue aussi un rôle facilitateur. Non seulement les enseignantes peuvent alors développer une relation de confiance avec leurs partenaires, mais elles peuvent aussi planifier leurs ressources et contenus avec une vision à long terme.

8. **Le soutien des enseignantes** par les chercheuses pendant les périodes de planification collaborative assistée est nécessaire pour bien recadrer les discussions et identifier les points de convergence entre les planifications respectives des enseignantes. En effet, pour aller au-delà du partage de ressources et de terminologie, deux aspects déjà importants dans une telle approche d'enseignement, un.e expert.e externe peut guider les enseignantes et enseignants dans l'identification de ponts moins évidents, par exemple en lien avec les stratégies d'apprentissage, la complémentarité de notions de littératie et l'articulation logique de contenus entre les deux classes.

Conclusion

Pour conclure, nous dirons que l'expérience d'implantation d'une approche interlinguistique entre enseignantes d'anglais et de français vécue à l'école The Priory est un succès[2]. Elle nous a servi à mieux identifier les leviers nécessaires pour un tel projet. Il est bien sûr, ultimement, question d'amener les enseignantes et enseignants de langue à collaborer. Or, comme le concluent Gunning et coll. (2016) à la suite d'une étude similaire : « *[In] order for teachers to be willing to collaborate, [teachers] need time, materials, and outside intervention to help them identify commonalities in both curricula and possible areas of collaboration* » (p. 84). Plus loin également, les auteures ajoutent : « *[For] a successful model of collaboration to be implemented, teachers need an explicit structure for collaborating* ». De cette façon, le développement de la bilittératie des élèves devient l'affaire de tous les membres de l'équipe-école.

Références

Ballinger, S., Lau, S. M. C., et Quevillon Lacasse, C. (2020). Cross-linguistic pedagogy: Harnessing transfer in the classroom/Pédagogie interlinguistique : exploiter les transferts en classe. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, *76*(4), 265-292.

Ballinger, S., et Quevillon Lacasse, C. (2020). Les approches interlinguistiques et l'enseignement pour favoriser les transferts langagiers en immersion française. *Le Journal de l'immersion, 42*(2), 9-13.

Beck, I. L., McKeown, M. G., et Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2e éd.). Guilford Press.

Cummins, J. (2013). Interdependence hypothesis. Dans Robinson, P. (dir.), *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (p. 336-338). Routledge.

Gunning, P., White, J., et Busque, C. (2016). Raising learners' awareness through L1–L2 teacher collaboration. *Language Awareness*, *25*(1-2), 72-88.

Lyster, R., Quiroga, J., et Ballinger, S. (2013). The effects of biliteracy instruction on morphological awareness. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education, 1*(2), 169-197.

Québec. Ministère de l'Éducation. (2019a). Le transfert des apprentissages langagiers au service des compétences à lire et à interagir. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=Ptm0AKTleIw&t=19s

Québec. Ministère de l'Éducation. (2019b). Le transfert : La parole est aux élèves. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=g3LilOzBdGg&t=1s

Québec. Ministère de l'Éducation. (2019c). Un enseignement explicite pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers. *YouTube*. https://www.youtube.com/watch?v=gS1HahVCX1w&t=3s

Québec. Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur. (2019). *Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*. Complément au programme de formation de l'école québécoise, Français, langue seconde. https://cdn-contenu.quebec.ca/cdn-contenu/education/pfeq/ressources-pedagogiques/Transfert-apprentissages-langue-seconde.pdf

Thibeault, J., et Quevillon Lacasse, C. (2019). Trois modalités de réseaux littéraires pour enseigner la grammaire en contexte plurilingue. *Cahiers de l'Institut des langues officielles et du bilinguisme (ILOB)*, *10*, 291-310. DOI : 10.18192/olbiwp.v10i0.3393.

2 Ce projet a été rendu possible grâce à une subvention d'engagement partenarial octroyée par le Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH/SSHRC) du Canada. Nous désirons remercier les membres de l'équipe-école, les élèves et les parents de l'école The Priory pour leur accueil chaleureux. L'école The Priory a entre autres contribué à ce partenariat en coordonnant les séances d'accompagnement professionnel et en couvrant plusieurs dépenses, dont la suppléance des enseignantes et leur participation à un congrès professionnel.

Interagir avec l'IA comme rencontre interculturelle

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



De par sa nature, l'apprentissage interculturel nécessite d'aller à la rencontre des autres. Ces rencontres nous permettent d'être confrontés à d'autres réalités, de nous ouvrir à de nouvelles perspectives, de développer nos pensées et, à l'occasion, d'adapter nos comportements. Dans quelle mesure l'intelligence artificielle générative (IA) peut-elle nous soutenir dans cet apprentissage? L'IA pourrait-elle même être considérée comme un « autre » que nous allons rencontrer? C'est cette dernière question que nous explorerons dans cet article.

L'intelligence artificielle est entrée dans nos vies de façon aussi abrupte que chaotique! Notre manque de connaissances sur l'IA peut provoquer une utilisation qui n'est pas toujours des plus informées. Cependant,

il n'y a pas lieu d'interdire dans nos salles de classe des outils accessibles comme ChatGPT, Gemini, Claude ou Copilot, mais plutôt d'amener nos élèves à les utiliser efficacement, de manière réfléchie et critique.

Dans cet article, j'aborderai la question de l'IA dans l'enseignement du français selon une orientation interculturelle. Je discuterai d'abord de certaines limites de l'IA, puis je présenterai les bases de l'orientation culturelle en lien avec l'IA. Enfin, je proposerai une activité à faire en salle de classe que vous pourriez adapter à votre contexte d'enseignement.



Le présent article se veut un tremplin vers des questions plus larges que nous devons nous poser à titre d'éducatrices et éducateurs :

- Comment l'IA peut-elle tenir compte de la diversité des contextes culturels et des particularités linguistiques dans un environnement d'apprentissage interculturel?
- L'IA peut-elle réellement comprendre la subtilité des nuances culturelles et sociales, essentielles à une communication interculturelle authentique?
- Comment garantir que l'IA ne renforce pas des stéréotypes culturels ou linguistiques, mais, au contraire, favorise un apprentissage interculturel?
- Quelles sont les implications éthiques de l'utilisation de l'IA dans l'enseignement?

Limites de l'IA

Avant d'aborder l'utilisation d'outils d'IA en salle de classe, il est important de comprendre leurs limites. En voici une liste (sans doute non exhaustive) :

- **Les coûts énergétiques d'utilisation exorbitants :** L'IA utilise une quantité phénoménale d'eau, soit plus que la quantité totale d'eau embouteillée consommée dans une année dans le monde (Auger, 2026). On estime qu'en 2030 l'IA consommera autant d'électricité et produira autant de CO_2 que le Japon aujourd'hui! Ainsi, une recherche sur un outil d'IA représente les coûts énergétiques de 10 recherches traditionnelles en ligne.
- **La diminution des compétences de pensée critique :** Une étude récente du Massachusetts Institute of Technology (MIT) a trouvé que les utilisateurs de ChatGPT de l'étude avaient une activation de leur cerveau plus faible que ceux qui n'utilisaient pas l'IA (Chow, 2025).
- **Les biais sexistes et racistes** : Bien qu'on ait tendance à penser que cette technologie est neutre, les outils d'IA « apprennent » à partir de données produites par les êtres humains; il n'est donc pas étonnant qu'ils reproduisent les biais et stéréotypes – sexistes, racistes et autres – qui existent dans nos sociétés (voir Wilson et Caliskan, 2024).
- **La publicité :** Les entreprises d'IA sont grandement déficitaires. On estime même que le déficit accumulé d'OpenAI (propriétaire de ChatGPT) sera de 284 milliards de dollars dans 5 ans (McKenna, 2025). On peut donc s'attendre à l'arrivée de contenu publicitaire dans les outils d'IA. Cette publicité sera-t-elle clairement identifiée ou plutôt intégrée sous la forme de simple information dans les réponses qu'on nous donne?

À cela s'ajoutent les problèmes de la documentation des sources, du respect de la propriété intellectuelle, du respect de la vie privée, et des « hallucinations » de l'IA (c.-à-d. la transmission d'information inventée et fautive). Discuter de ces limites avec vos élèves devrait faire partie de votre enseignement pour que ceux-ci soient conscients de leurs choix à faire.

Dans votre enseignement, je vous encourage à utiliser l'IA avec parcimonie pour diminuer l'empreinte environnementale de votre classe :

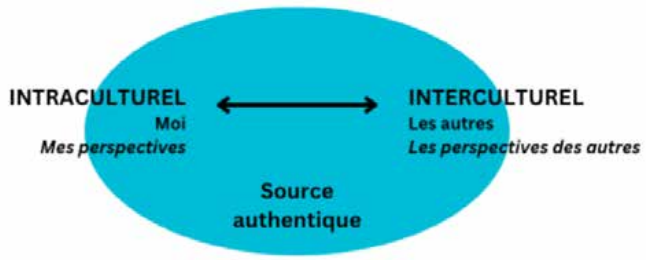
- Faites une seule recherche pour toute la classe et utilisez la réponse donnée pour votre activité d'apprentissage;
- Faites travailler les élèves en groupes avec des directives claires;
- Attribuez un maximum de requêtes à faire pour une tâche donnée;
- Enseignez à vos élèves comment créer des requêtes efficaces.

De plus, assurez-vous que les élèves ne partagent pas d'information personnelle ou privée. Quant aux limites ayant trait à la pensée critique et aux biais, les activités que je suggère plus loin les abordent de front.

L'orientation interculturelle en lien avec l'IA

Dans une approche ou orientation interculturelle, lors d'une rencontre interculturelle par l'entremise d'une source authentique (p. ex., un texte ou une interaction avec quelqu'un), l'élève exerce un va-et-vient entre ses propres perspectives et celles des autres, qui engage à la fois sa cognition et ses émotions (Liddicoat et Scarino, 2013; Ruest, 2024, 2025a, 2025b). La figure 1 permet de visualiser ce va-et-vient entre soi, l'intraculturel (p. ex., se comprendre), et les autres, l'interculturel (p. ex., comprendre les autres).

Figure 1. L'orientation interculturelle

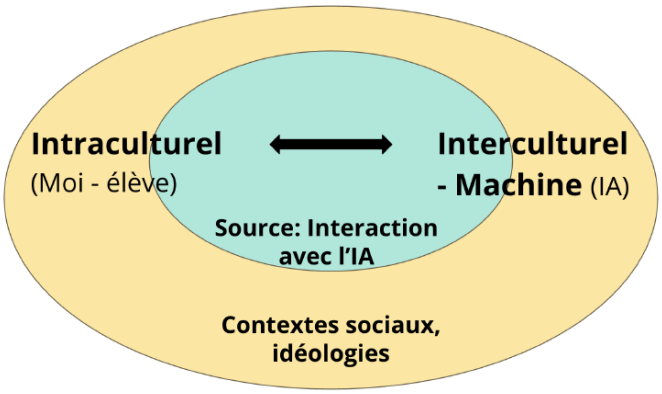


Dans cet article, je propose que l'*autre* puisse être conceptualisé comme l'IA, et la source comme la conversation de l'élève avec l'outil (voir figure 2). Un élément supplémentaire à considérer dans l'orientation interculturelle est que les rencontres interculturelles (avec quelqu'un, un texte ou l'IA) ne se déroulent pas en vase clos, mais bien dans un monde influencé par des contextes sociopolitiques, sociohistoriques et socioéconomiques.



À leur tour, ces contextes subissent l'influence de structures idéologiques. Ces contextes sociaux et ces idéologies ont un impact sur l'interaction que l'élève aura avec l'IA, tant pour les points de vue de l'élève que les réponses générées par l'IA. La figure 2 illustre cette conceptualisation.

Figure 2. Interagir avec l'IA comme rencontre interculturelle



L'IA comme expérience interculturelle : activités pour la salle de classe

Dans cette section, je propose une activité et des outils pour soutenir vos élèves dans le développement de leurs compétences interculturelles et de pensée critique. L'activité *Questionner... et contester!* comporte trois étapes :

1. Poser une question de nature « culturelle » à un outil d'IA;
2. Analyser la réponse d'un point de vue critique;
3. Contester la réponse et « forcer » des précisions.

J'explique les différentes étapes et je présente un exemple dans ce qui suit.

1. Poser une question de nature « culturelle » à un outil d'IA.

La première étape consiste simplement à adresser une requête à un outil d'IA. Elle pourrait porter sur des questions spécifiques ou plus générales selon vos objectifs d'apprentissage :

- Quelles sont des figures importantes du cinéma francophone?
- Quels sont les plus grands artistes musicaux de la francophonie?
- Comment se présente-t-on entre francophones?
- Décris-moi la culture au Canada.

Comme exemple à vous présenter, j'ai demandé à ChatGPT : Décris-moi la culture en France. Cette requête plus générale permet une exploration plus large de la culture tout en remettant en question l'aspect national de celle-ci.

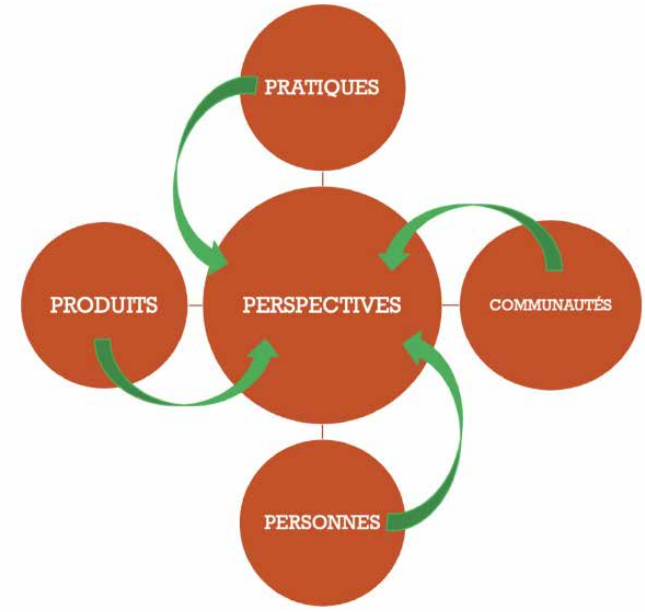
Consultez la réponse de 525 mots que ChatGPT m'a retournée ici.

2. Analyser la réponse d'un point de vue critique.

À cette étape, les élèves ont besoin d'outils pour discuter de questions d'ordre culturel. Un premier outil pour explorer la culture est ce que j'appelle les éléments du culturel 4P+C (figure 3) :

- les **produits** culturels : la littérature, la musique, le cinéma, l'architecture, la mode, les lois, la signalisation routière...;
- les **pratiques** : les façons de faire différentes choses (p. ex., comment se saluer, les façons de se vêtir, les activités quotidiennes régulières);
- les **perspectives** : les façons de comprendre le monde, les visions du monde, les valeurs (p. ex., le respect de l'environnement, la popularité, l'accumulation de richesse, la justice sociale, l'indépendance des adolescent.e.s);
- les **personnes** : une société est composée de plusieurs personnes différentes et uniques;
- les **communautés** : chaque personne appartient, s'identifie ou est assignée par d'autres à diverses communautés (liées, par exemple, à : langue, religion, origine ethnique, couleur de la peau, affiliation politique ou professionnelle, sexe, orientation sexuelle, identité de genre, nationalité, génération).

Figure 3. Les éléments du culturel 4P+C





Dans la figure 3, les perspectives se retrouvent au centre parce que celles-ci sont révélées par les produits, pratiques, personnes et communautés.

Une fois que nous comprenons ces éléments, on peut se poser les questions suivantes :

- Quels sont les ***éléments* présents** dans la réponse fournie par l'IA?
- Comment ces *éléments* sont-ils présentés? De façon plutôt **positive ou négative**?
- Quels sont les ***éléments* absents ou manquants** de la réponse?

Dans ces questions, on remplacera le terme *éléments* par un des éléments 4P+C présentés ci-contre. Par exemple, on pourra se demander : Quels sont les ***produits culturels* présents** dans la réponse? Comment les ***personnes aînées*** sont-elles présentées? Quelles sont les ***communautés*** absentes ou non représentées dans la réponse?

En plus des éléments du culturel 4P+C, les 4D de la culture pourraient s'avérer utiles dans notre analyse (Kubota, 2003) :

- Être **descriptif** (plutôt que prescriptif) : décrire ce qu'on voit sans porter de jugement;
- Tenir compte de la **diversité** : une société n'est pas homogène et monolithique. Elle comporte plusieurs groupes, sous-groupes, communautés;
- Tenir compte de l'aspect **dynamique** : les cultures changent, évoluent. Elles ne sont pas figées dans le temps;
- Être conscient de la construction **discursive**, des discours : les discours (médias, littérature, IA) construisent une certaine « réalité » des communautés qu'il faut questionner, comme on le fait dans cette activité.

À l'aide de ce nouvel outil des 4D, on pourra poser des questions comme : Les pratiques et produits culturels présentés sont-ils figés dans le temps, ou d'une autre époque (aspect dynamique)? La réponse présente-t-elle des perspectives diverses de la communauté (diversité)? Quelles perspectives sont mises de l'avant (construction discursive)?

Lors de l'activité en classe, les élèves peuvent développer leurs propres questions et explorer la réponse comme ils le veulent, ou vous pouvez donner quelques pistes selon votre résultat d'apprentissage souhaité.

À l'exemple de requête *Décris-moi la culture en France*, je pourrais donc m'attarder à l'élément culturel *personnes* et faire une analyse à partir de ces questions :

- Quelles sont les personnes présentes dans la réponse?
- De quels domaines culturels font-elles partie? Quels domaines culturels semblent absents de la réponse?
- À quelles communautés culturelles appartiennent ces personnes? Quelles communautés semblent absentes de la réponse?
- De quelles époques proviennent ces personnes? Quelles époques semblent absentes de la réponse?

On ne s'attend bien sûr pas à ce que les élèves connaissent toutes les réponses à ces questions; il s'agit plutôt de pistes d'exploration et d'interrogation. Les élèves pourraient aussi effectuer des recherches en ligne (à partir d'un moteur de recherche traditionnel) pour s'informer. Ces interrogations les inciteront à développer des requêtes en vue de l'étape 3.

Pour ma part, j'aurai noté dans la réponse de ChatGPT, entre autres, que plusieurs personnes (p. ex., Victor Hugo, Honoré de Balzac, Voltaire) sont des hommes (toutes sauf une) et que celles que je connais sont blanches. De plus, je ne remarque aucune figure des dernières décennies.

3. Contester la réponse et « forcer » des précisions.

Une fois notre analyse de la réponse terminée, on peut sélectionner la piste de discussion qu'on veut entreprendre avec l'outil d'IA et interroger cet outil sur des aspects précis qu'on aura dégagés de notre analyse. Pour notre exemple, on pourrait demander :

- De toutes les personnes que tu as mentionnées, lesquelles ne sont pas blanches?
- De toutes les personnes que tu as mentionnées, lesquelles ne sont pas des hommes?
- Est-ce que ta description de la culture fait le portrait d'une époque plus ancienne ou aussi du 21e siècle?

Bien que ces questions soient fermées (oui ou non), ChatGPT fournira une réponse assez longue qu'on pourra analyser de nouveau.

Le tableau 1 présente une analyse détaillée. Dans cette analyse, j'ai choisi de mettre l'accent sur les personnes, mais les pistes d'exploration sont multiples. À vous de choisir la direction que vous souhaitez prendre! Tout en vous assurant que vos élèves développent leur pensée critique et explorent les angles morts et les biais des réponses données par l'IA.

Tableau 1. Exemple pour l'activité *Questionner... et contester!*

ÉTAPE DE L'ACTIVITÉ	Exemple
1. Poser une question de nature « culturelle » à un outil d'IA.	Faire cette requête à Chat GPT : Décris-moi la culture en France.
2. Analyser la réponse d'un point de vue critique.	Se poser des questions telles que : • Quelles sont les personnes présentes dans la réponse? • À quelles communautés culturelles appartiennent ces personnes? Quelles communautés semblent absentes de la réponse? • De quelles époques proviennent ces personnes? Quelles communautés semblent absentes de la réponse?
3. Contester la réponse et « forcer » des précisions.	À la suite de la réponse initiale de ChatGPT, poser des questions tirées de notre analyse : • De toutes les personnes que tu as mentionnées, lesquelles ne sont pas blanches? • De toutes les personnes que tu as mentionnées, lesquelles ne sont pas des hommes? • Est-ce que ta description de la culture fait le portrait d'une époque plus ancienne ou aussi du 21e siècle?

Variante à l'activité : la génération d'images

Une variante à cette activité consisterait à demander à un outil d'IA de générer une image pour ensuite en faire une analyse similaire à celle présentée ci-dessus.

En guise d'exemple, la figure 4 présente une image générée par Copilot à la suite de ma requête : *Create an image representing Learning French* (que j'avais formulée en anglais étant donné le contexte dans lequel je me trouvais).

Figure 4. Ce qu'est *Learning French* selon Copilot



Je vous laisse le soin d'analyser l'image en détail (avec vos élèves), mais je vous communique quelques-unes de mes observations :

- Où sont les francophonies? Pourquoi avoir mis l'accent sur la France, sur Paris? Quelles perspectives ou idéologies sont véhiculées ici?
- Où sont les personnes? L'apprentissage d'une langue ne se fait-il pas entre individus? N'est-ce pas une pratique sociale?
- Ce genre d'exercice peut être pertinent lorsqu'on veut explorer les idéologies autour du français et de son apprentissage, et ouvrir la porte à la diversité des voix francophones dans notre salle de classe.

Conclusion

L'IA est ici pour rester. Ce n'est pourtant pas une raison d'accepter tout ce qu'elle nous transmet sans nous questionner. Au lieu de laisser l'IA contribuer à la diminution de nos compétences de pensée critique, servons-nous-en au contraire pour les développer!

Références

Auger, S. (2026, 2 janvier). L'empreinte environnementale insoupçonnée de l'IA générative. *La Tribune*. https://www.latribune.ca/actualites/2026/01/02/lempreinte-environnementale-insoupconnee-de-lia-generative-SGWOREMZZJAR5KWVWNECCN2LJI/

Chow, A. R. (2025, 23 juin). ChatGPT may be eroding critical thinking skills, according to a new MIT study. *Time*. https://time.com/7295195/ai-chatgpt-google-learning-school/

Kubota, R. (2003). Critical teaching of Japanese culture. *Japanese Language and Literature, 37*(1), 67-87.

Liddicoat, A. J., et Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning* (2e éd.). Wiley-Blackwell.

McKenna, Alain. (2025, 17 décembre). ChatGPT : Un manque à gagner de 207 milliards US d'ici 2030. *La Presse*. https://www.lapresse.ca/affaires/techno/ia-generative/un-grand-vent-de-face/2025-12-17/chatgpt/un-manque-a-gagner-de-207-milliards-us-d-ici-2030.php

Ruest, C. (2024). L'approche interculturelle : partir de soi. *Journal de l'immersion*, *46*(3), 53-55.

Ruest, C. (2025a). L'approche interculturelle : aller vers les autres. *Journal de l'immersion*, *47*(1), 56-58.

Ruest, C. (2025b). L'approche interculturelle : revenir à soi. *Journal de l'immersion*, *47*(2), 57-59.

Wilson, K., et Caliskan, A. (2024). Gender, race, and intersectional bias in resume screening via language model retrieval. *Proceedings of the AAAI/ACM Conference on AI, Ethics, and Society*, *7*(1), 1578-1590. https://doi.org/10.1609/aies.v7i1.31748

Décoder pour mieux lire : faites appel à l'ANL!

Antonia Cetin | *Coach pédagogique, Formatrice DELF, Formatrice ANL* | antonia.cetin.fsl@gmail.com

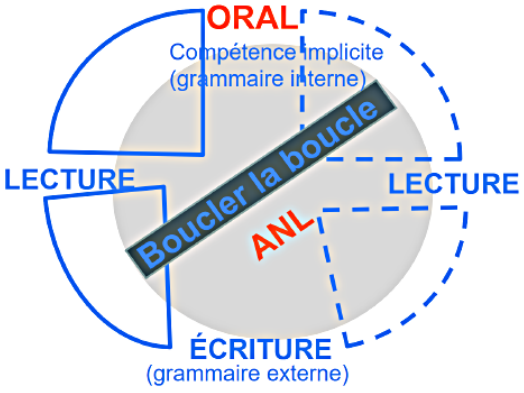
Développer les compétences de décodage en immersion à l'aide de l'approche neurolinguistique



Comment peut-on aider les apprenants en immersion à développer des compétences de décodage efficaces en se servant de l'approche neurolinguistique (ANL)? Les stratégies issues de l'ANL soutiennent le développement précoce de la lecture en reposant sur des principes cognitifs et linguistiques propres à l'apprentissage d'une langue seconde. Commençons par un survol de l'ANL suivi des stratégies et des pratiques adaptées aux jeunes apprenants en immersion pour améliorer leurs compétences de décodage et de compréhension.

L'approche neurolinguistique

Aux quatre coins du Canada, les visions provinciales de l'apprentissage de langues additionnelles se rejoignent largement quant à l'importance de développer les habiletés de communication et d'interaction chez les apprenants. Ce qui a longtemps fait défaut, cependant, c'est « le comment ». Cette lacune a été comblée par la conception du paradigme (une conception novatrice de l'apprentissage et de l'enseignement), élaborée par Joan Netten et Claude Germain : l'ANL.



Créer en salle de classe les conditions nécessaires pour faire apprendre à **communiquer spontanément** dans une L2.

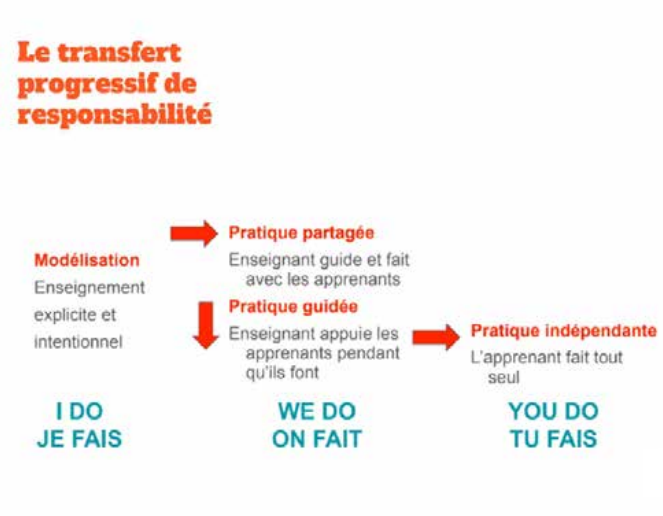
© C. Germain & J. Netten 2013

Les pratiques plus traditionnelles reposent principalement sur l'apprentissage des savoirs déclaratifs, tels que les règles de grammaire et les listes de vocabulaire (grammaire externe). Les apprenants en viennent ainsi à en connaître beaucoup à propos de la langue, mais ils ne sont pas capables de la parler spontanément et avec confiance. Pensons à l'apprentissage d'autres habiletés telles que la conduite automobile. Selon les méthodes traditionnelles, nous apprenons les règles de la route et les noms des pièces du moteur. Après cet apprentissage, serions-nous capables de conduire? Nous en savons certes beaucoup au sujet de la conduite, mais il nous faudrait quand même bien prendre le volant, démarrer la voiture et… conduire.

À la différence de ces pratiques traditionnelles, l'ANL propose de développer d'abord la grammaire interne, soit les habiletés langagières, par l'apprentissage des structures de phrases à l'oral. Bref, pour apprendre à communiquer et interagir, il faut… parler, comme lors de l'acquisition de la langue maternelle. À leur arrivée à l'école, les enfants savent déjà parler, sans avoir fait des exercices de grammaire et des conjugaisons de verbes, ni mémorisé des listes de vocabulaire. Ils sont prêts à apprendre à lire car ils possèdent déjà les bases orales nécessaires pour donner du sens aux lectures.

La question centrale devient donc : comment reproduire ce processus en langue additionnelle? Donc en immersion? Grâce à l'utilisation fréquente et ciblée d'un nombre limité de structures langagières, l'ANL favorise la création des connexions neuronales (ou modèles ou *patterns*) durables. Ces « chemins » se renforcent à chaque réutilisation. Bien que plusieurs enseignants utilisent déjà certaines de ces stratégies à l'oral, l'efficacité de l'ANL réside dans leur intégration systématique et intentionnelle, créant ainsi en salle de classe les conditions nécessaires pour apprendre à **communiquer spontanément** dans une langue seconde ou additionnelle (L2).

Chaque étape de l'ANL soutient l'apprenant en respectant le principe du **transfert progressif de responsabilité** : l'enseignant modélise d'abord les structures de phrases; ensuite il guide les apprenants dans leur adaptation des structures suivant le modèle et les appuie pendant leur utilisation; et enfin il leur offre de multiples occasions de les réutiliser dans des conversations authentiques.



L'ANL pour développer des compétences de décodage efficaces

Pourquoi mettre autant l'accent sur l'oral lorsque l'objectif est de développer les compétences de décodage?

Premièrement, pour **LIRE et bien comprendre**, l'apprenant doit être capable d'établir des liens entre les mots afin de construire le sens. Sans ces liens établis d'abord oralement, la lecture se fait souvent mot à mot, sans pouvoir dégager le sens général de la phrase. Par exemple : *C'est – difficile – de – choisir – un – manteau*. Autrement dit, pour favoriser une lecture fluide et signifiante, il est essentiel d'enseigner oralement les structures de phrases que les apprenants rencontreront à l'écrit et de modéliser et d'exiger l'utilisation de phrases complètes.

Deuxièmement, pour **LIRE et bien décoder,** l'apprenant doit établir un lien juste entre UN SON et sa GRAPHIE. S'il découvre les mots dans la langue cible à l'écrit sans avoir appris à bien prononcer les sons et les mots dans cette langue cible, il aura tendance à appliquer les correspondances **SON-GRAPHIE** de sa langue maternelle. Par exemple: la phrase *C'est l'heure du dîner* devient ***Cette l'er du dinner*.**

De plus, la présence de lettres muettes peut entraîner des erreurs de prononciation si on ne les a pas abordées explicitement. Par exemple : la phrase *Les ours marchent dans la forêt* devient ***Lez ourss marchant danz la forêtt***. Pour cette raison, la conscience phonémique et phonologique doit être enseignée de façon explicite et intentionnelle avant l'enseignement de la phonétique, qu'il faut également inculquer de façon explicite et intentionnelle.

Les stratégies d'ANL et le développement précoce de la lecture en L2

En fait, cette priorité accordée à l'oral au service de la lecture se reflète clairement dans les documents curriculaires, notamment *La grammaire en action* (FLS de l'Ontario), qui indique qu'on devrait consacrer la majorité du temps d'apprentissage à l'oral.

Il est largement reconnu qu'une bonne maîtrise de l'oral soutient à la fois le décodage et la compréhension en lecture.

En absorbant les structures de phrases à l'oral grâce à l'ANL, les apprenants améliorent leur prononciation, leur décodage et leur capacité de lire avec sens. Ainsi, les stratégies orales issues de l'ANL soutiennent efficacement le développement précoce de la lecture en langue additionnelle.

La grammaire en action, p. 10

https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2019/07/FSL_GrammaireenAction-1.pdf

Les stratégies de lecture selon l'ANL

En plus des stratégies orales, l'ANL propose des stratégies de lecture pour rendre l'apprentissage de nos apprenants plus efficace. Ces stratégies de lecture suivent également le principe du transfert progressif de responsabilité pour appuyer nos apprenants dans leur apprentissage à partir de la modélisation et de l'enseignement explicite et intentionnel.

Tout d'abord, il est essentiel de prendre le temps de préparer les apprenants à la lecture et cette préparation se fait à... l'oral!

En pré-lecture, la contextualisation sert à développer la grammaire interne qui aidera dans le décodage et la compréhension du texte. Une conversation engageante aide les apprenants à faire des liens avec leur vécu et crée une réaction émotive pour les motiver à lire. Pendant cette conversation, les apprenants utilisent des structures de phrases et du vocabulaire qui se trouvent dans la lecture avant même de les voir à l'écrit.

Ensuite, une activation des connaissances antérieures (soit les prédictions pour un texte narratif ou les anticipations pour un texte informatif dans une conversation) prépare les apprenants tant au décodage qu'à la compréhension.

L'étape de la lecture se déroule en plusieurs exploitations du même texte afin de mener progressivement les apprenants vers une lecture autonome.

Une première exploitation de lecture sert à dégager le sens global du texte. Alors que les apprenants ont le texte sous les yeux, l'enseignant lit le texte à haute voix **au complet, sans arrêt,** pour faciliter la compréhension générale. L'enseignant lit avec **beaucoup d'expression** et lit **par groupe de mots**. À la fin de cette première lecture, l'enseignant pose des questions pour vérifier la **compréhension**. Ensuite, l'enseignant relit l'histoire et les apprenants lisent à haute voix, en chœur, phrase par phrase. Pendant cette première exploitation, on revient aussi sur les prédictions pour déterminer lesquelles se sont réalisées. Cette première exploitation se termine par une lecture en chœur avec ou sans l'enseignant, en groupe, ou individuellement, selon les besoins des apprenants.

Une deuxième exploitation de lecture sert à améliorer la prosodie et à travailler le rapport son-graphie pour un meilleur décodage. Pour une brève révision du texte, l'enseignant pose des questions et ensuite demande aux apprenants de lire successivement à haute voix des parties du texte en petits groupes. Par la suite, **l'enseignant montre UN seul son et sa graphie** et modélise la démarche, puis guide les apprenants dans leur recherche d'autres exemples dans le texte. Suivant le modèle de l'enseignant, les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte. Cette deuxième exploitation se termine par une relecture du texte en petits groupes.

Une troisième exploitation de lecture a pour but d'observer la grammaire en contexte. Après une brève révision du texte et une lecture individuelle à haute voix, l'enseignant fait observer **UN seul phénomène langagier** et démontre la démarche pour trouver des exemples dans le texte. En suivant le modèle de l'enseignant, les apprenants trouvent d'autres exemples dans le texte. Il faut préciser qu'il n'est pas recommandé d'enseigner les termes grammaticaux abstraits qui ne veulent rien dire aux apprenants et qui ne les aideront pas à mieux communiquer (comprendre le fonctionnement du moteur n'aide pas à avancer la voiture). On privilégie plutôt des phénomènes qui ne s'entendent pas à l'oral : majuscules, ponctuation, pluriels, terminaisons irrégulières, entre autres.

Tout au long de ces exploitations, l'aisance de lecture se développe, qui aide les apprenants à lire de façon naturelle pour mieux comprendre le sens global du texte. La correction immédiate et la relecture pour établir les liens corrects entre les sons et leurs graphies vont développer la précision dans la lecture et éviter la fossilisation des erreurs.

Une fois ces exploitations complètes, on passe à la phase **POST-LECTURE :** les apprenants réinvestissent les nouvelles connaissances acquises dans d'autres activités orales authentiques. Nous offrons l'occasion aux apprenants de réutiliser et intégrer les structures et les mots nouveaux dans une activité orale telle que modifier la fin d'un texte, proposer une suite, dramatiser l'histoire pour consolider ainsi leurs apprentissages.

En immersion, le décodage ne peut se dissocier de l'oral. Au fait, l'oral est le fondement de la lecture. En plaçant le développement de la grammaire interne au cœur de l'apprentissage de la lecture, l'approche neurolinguistique permet aux apprenants de construire des bases orales solides qui soutiennent tout autant la précision du décodage que la compréhension en lecture. En intégrant de façon systématique et intentionnelle des stratégies orales et de lecture fondées sur l'ANL, les enseignants en immersion aident ainsi les apprenants à mieux décoder, à mieux comprendre et à lire avec confiance. Adopter les stratégies de l'ANL, c'est donner aux apprenants les outils nécessaires pour qu'ils deviennent des lecteurs compétents et autonomes en immersion.



Si les murs pouvaient parler… ils diraient des mots!





Sylvie Campeau | *Conseillère pédagogique aux 2e et 3e cycles du primaire en FLS, Commission scolaire Lester-B.-Pearson* | scampeau@lbpearson.ca

Josée Guillot | *Conseillère pédagogique en littératie précoce, Commission scolaire Lester-B.-Pearson* | jguillot@lbpearson.ca

Nous savons tous à quel point l'enseignement du vocabulaire est essentiel à la réussite scolaire des élèves, en particulier dans un contexte d'immersion. Il est au cœur des processus de compréhension en lecture, de l'expression orale et écrite, comme du développement global du langage. Mais une fois les mots enseignés, que faisons-nous ensuite? Comment les rendons-nous réellement vivants, accessibles et utiles au quotidien en classe? C'est sur la base de cette réflexion que s'inscrit l'utilisation des murs de mots.

Bien plus qu'un simple affichage, ils constituent un outil pédagogique puissant lorsqu'ils sont pensés, construits et animés intentionnellement par la personne enseignante avec la participation des élèves.

Dans cet article, nous explorons l'importance des murs de mots, le rôle actif de la personne enseignante dans leur mise en œuvre et des pistes concrètes pour en faire un levier efficace d'apprentissage du vocabulaire.

Pourquoi des murs de mots?

Les murs de mots jouent un rôle fondamental dans une classe de français langue seconde (FLS), car ils offrent un support visuel constant aux élèves qui sont en processus d'acquisition de la langue, et ce, à tous les niveaux. Ces murs, généralement affichés sur les murs de la classe, regroupent des mots-clés, des expressions fréquentes, des structures grammaticales ou encore du vocabulaire thématique lié aux apprentissages en cours. En étant exposés quotidiennement à ces mots, les élèves développent leur autonomie linguistique, enrichissent leur lexique et renforcent leur compréhension écrite et orale.

Un mur de mots bien organisé devient un outil de référence essentiel aux élèves. Il leur permet de retrouver rapidement l'orthographe d'un mot, d'intégrer de nouveaux mots dans leur production écrite ou encore de mieux comprendre les textes lus en classe.

Pour les apprenants FLS, cette accessibilité favorise la prise de risques, car ils savent qu'ils peuvent s'appuyer sur des ressources concrètes pour s'exprimer. De plus, cela contribue à diminuer l'anxiété liée à l'apprentissage d'une langue seconde en créant un environnement sécurisant et soutenant.

Au-delà de son aspect pratique, le mur de mots est aussi un outil pédagogique évolutif. Il peut être construit avec les élèves, ce qui favorise leur engagement et leur sentiment d'appartenance. En ajoutant régulièrement des mots issus des discussions de classe, des textes lus ou des projets réalisés, la personne enseignante crée un lien entre les apprentissages et les besoins réels des élèves. Cela permet également de renforcer la mémorisation par la répétition visuelle et contextuelle. En somme, le mur de mots constitue un dispositif concret et efficace pour soutenir l'apprentissage du FLS de manière dynamique, accessible et inclusive.

Un exemple issu de la pratique

Dans le cadre de l'atelier sur les murs de mots offert au congrès de l'ACPI, nous avons choisi de nous appuyer sur une situation authentique de lecture afin de rendre la démarche concrète et transférable en classe. L'album jeunesse *Dépareillés* de Marie-Francine Hébert a servi de point d'ancrage pour réfléchir à la sélection de mots de vocabulaire pertinents pour les élèves. À partir de la lecture de l'album, des mots ont été repérés en fonction de leur utilité pour soutenir la compréhension du texte, exprimer des émotions, décrire des situations et enrichir les interactions orales et écrites en classe. Cette sélection ne reposait pas sur la rareté des mots, mais sur leur potentiel d'usage réel par les élèves au quotidien. Les mots retenus ont ensuite été organisés et intégrés à un mur de mots, illustrant ainsi comment celui-ci peut se construire progressivement à partir des besoins langagiers observés. Cette démarche met en lumière l'importance de contextualiser l'enseignement du vocabulaire et de l'ancrer dans des expériences signifiantes, favorisant ainsi le réinvestissement des mots dans diverses situations d'apprentissage.

Le rôle de la personne enseignante

Dans le contexte de l'enseignement d'une langue seconde, le développement des compétences langagières occupe une place centrale

Le vocabulaire constitue en effet la pierre angulaire des apprentissages en FLS. Il revient donc à la personne enseignante de mettre en place des pratiques favorisant l'acquisition lexicale.

Lorsque la situation s'y prête, elle implique les élèves dans le choix des mots à afficher ou à retirer, tout en les amenant à réfléchir à leurs caractéristiques. Elle encourage l'observation des dimensions sonores, orthographiques et sémantiques des mots, ainsi que de leur usage en contexte. La personne enseignante s'appuie sur un système d'organisation pratique, efficace, clair et connu des élèves. Elle veille enfin à travailler le vocabulaire quotidiennement par le biais d'activités variées d'exploration, de familiarisation et de consolidation. Pour ce faire, elle a recours au modelage des activités ludiques d'apprentissage qu'elle propose quotidiennement à ses élèves.

L'exploration des mots



L'exploration des mots sert à enrichir le vocabulaire, à améliorer la lecture et la compréhension et mieux écrire et s'exprimer. C'est une démarche qui consiste à étudier les mots pour comprendre leur sens, leur formation et leur usage.

Exemple d'activité : *Les mots de dos* : permet aux élèves de découvrir la signification des mots.

- Grouper les élèves en dyades.
- Coller au dos de chaque élève un carton sur lequel un mot est écrit.
- Demander aux élèves de poser des questions à leur partenaire afin de découvrir ce mot.
- Le partenaire ne répond que par oui ou non.
- Lorsque le premier mot est découvert, inverser les rôles.
- Demander à chaque dyade de présenter ses mots et de les définir.

La familiarisation avec des mots



Les élèves apprivoisent les mots pour les utiliser régulièrement. La familiarisation avec des mots aide les élèves à enrichir leur vocabulaire, à améliorer leur fluidité en lecture et à gagner en aisance d'expression. Ils deviennent habitués à des mots en les rencontrant souvent jusqu'à pouvoir les comprendre et les utiliser.

Exemple d'activité : *Le mot découpé* : les élèves apprennent à écrire des mots tout en s'amusant.

- Découper les lettres d'un mot et les mettre dans un petit sac.
- Remettre un sac à chaque équipe en disant qu'il faut reconstruire le mot contenu dans le sac en se référant au mur de mots.
- Valider les mots en les disant à haute voix.

La consolidation des mots



La consolidation permet de fixer le vocabulaire dans la mémoire, d'éviter les confusions de sens et d'améliorer la précision du langage. Elle renforce la connaissance des mots pour pouvoir les comprendre, les retenir et les utiliser correctement à long terme.

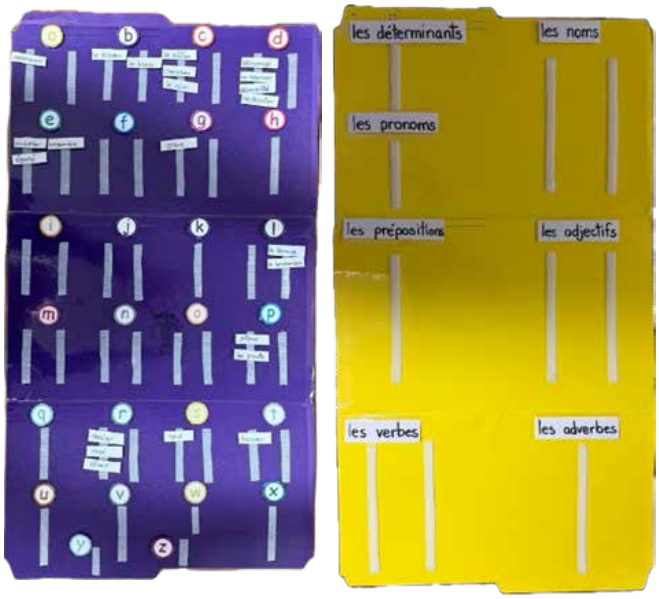
Exemple d'activité : *La phrase élastique* : permet aux élèves de découvrir comment améliorer des phrases.

- Choisir un mot à partir du mur de mots et créer une phrase en incluant le plus de mots possible.
- Lorsqu'il est impossible d'ajouter d'autres mots, commencer une nouvelle phrase avec un autre mot.

Après chaque activité intégrant les murs de mots, il est important de guider les élèves dans une phase d'objectivation afin qu'ils prennent conscience des apprentissages réalisés et qu'ils puissent organiser leur vocabulaire mentalement en vue de développer des stratégies pour le réutiliser. Cette pratique favorise l'apprentissage actif et montre l'importance du rôle de la personne enseignante dans l'animation et la consolidation des murs de mots.

Comment créer des murs de mots efficaces?

On doit installer le mur de mots à un endroit stratégique dans la classe pour que les élèves puissent le consulter facilement et à tout moment. Il est donc judicieux de choisir un espace visible et accessible, comme un mur dégagé, les portes d'une armoire ou l'espace situé sous le tableau interactif. Quel que soit l'emplacement retenu, il est essentiel de veiller au respect des critères de visibilité et d'accessibilité pour l'ensemble des élèves.



On doit également organiser le mur de mots de manière claire et cohérente. On peut classer les mots selon différents critères : en ordre alphabétique, par thèmes (saisons, animaux, émotions), par catégories grammaticales (verbes, noms, adjectifs) ou en fonction de la fréquence d'utilisation des mots en classe.

Le mur de mots peut être modulé en fonction des besoins et des niveaux des élèves, ce qui en fait un outil flexible pour mettre en œuvre la différenciation pédagogique. En personnalisant les mots affichés et les supports visuels, la personne enseignante favorise l'inclusion et le développement du vocabulaire de tous les apprenants.

Rappelons que le soutien visuel est indispensable pour favoriser la compréhension et la mémorisation.

Ainsi, chaque mot affiché devrait être accompagné d'une illustration. Il est d'ailleurs particulièrement bénéfique d'inviter les élèves à illustrer eux-mêmes les mots, car cette démarche favorise leur engagement dans les apprentissages.



Enfin, afin de promouvoir les interactions dans la langue cible, la personne enseignante encourage les élèves à participer activement à l'enrichissement du mur de mots en proposant eux-mêmes de nouveaux mots à ajouter.

Quels mots choisir?

Cette question exige une réflexion approfondie et continue de la part de la personne enseignante. Celle-ci doit se questionner régulièrement sur les besoins réels des élèves, en tenant compte de leur niveau de développement, de leur contexte scolaire et de leurs expériences langagières. Il est essentiel de considérer ce qui leur est nécessaire pour qu'ils soient fonctionnels au quotidien à l'école; p. ex., des mots pour comprendre les consignes, interagir avec les autres, réaliser les tâches proposées et structurer leur pensée. À cela s'ajoutent des mots utiles pour enrichir progressivement leur vocabulaire, nuancer leurs idées et les aider à développer une relation positive avec la langue, favorisant ainsi le plaisir des mots et le goût d'apprendre.

Les mots en vacances



Les mots qui ne sont plus utilisés dans la séquence actuelle, par exemple parce qu'un nouveau thème est abordé, peuvent être considérés comme des **mots en vacances**. Plutôt que de disparaître complètement, ces mots peuvent être placés sur un anneau ou un support similaire, toujours accessible aux élèves, afin qu'ils puissent s'y référer au besoin dans leurs activités ou productions. Cette approche permet de conserver le lien avec les apprentissages précédents tout en laissant place à l'introduction de nouveaux mots.



Décoratif ou actif

Les murs de mots ne sont pas une décoration pédagogique : ils s'appuient sur des fondements solides en didactique des langues et en psychologie de l'apprentissage. Pourtant, trop souvent, les personnes enseignantes se tournent vers les réseaux sociaux dès les premiers jours de classe pour trouver des idées décoratives, ce qui peut mener à un affichage surchargé ou peu fonctionnel. Il est préférable de limiter le nombre de mots et de construire les tableaux progressivement, en fonction des besoins réels des élèves. En combinant visuel, interaction, répétition et contextualisation, les murs de mots deviennent ainsi un outil cohérent et efficace pour soutenir le développement langagier.

La révision des mots

La révision des mots est un aspect important dans l'enseignement et l'apprentissage, car la répétition vaut son pesant d'or. Le site ÉLODiL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique) propose un éventail d'idées que nous nous permettons de citer :

- Faire une lecture régulière des mots pour amener les élèves à cibler les termes qu'ils ne connaissent pas.
- Transcrire les mots nouveaux ou difficiles dans un cahier et en écrire la définition.
- Trouver des mots de même famille que ceux sur le mur pour illustrer la richesse du vocabulaire existant des élèves.
- Indiquer la traduction des mots dans d'autres langues (pour les classes d'accueil).
- Faire des devinettes.
- Demander aux élèves de faire des devinettes avec les mots.
- Trouver des mots qui riment.
- Choisir l'endroit où ajouter un nouveau mot.
- Ajouter un astérisque près des mots-défis.

En conclusion, un mur de mots constitue un outil pédagogique essentiel dans la salle de classe. Bien plus qu'un simple affichage décoratif, il s'impose comme un véritable partenaire d'apprentissage, constamment accessible aux élèves. En plus d'occuper une place prépondérante dans l'enseignement et l'apprentissage de la lecture et l'écriture, il soutient le développement du vocabulaire, favorise l'autonomie et renforce la confiance en soi face à la langue. Jour après jour, le mur de mots accompagne chaque élève dans ses apprentissages, facilitant la compréhension, l'expression et la maîtrise progressive de la langue écrite et orale.

Références:

Berthiaume, R., et coll. (2020). *Le vocabulaire pour mieux lire et écrire : plus de 300 activités sur le sens, la forme et l'utilisation des mots.* Chenelière Éducation.

ÉLODiL (s. d.). Éveil aux langues et ouverture à la diversité, https://elodil.umontreal.ca/. Site consulté en octobre 2025.

Hébert, M.-F. (2017), *Dépareillés*. Les Éditions de la Bagnole.

Malette, R., et Vinet, C. (2010). *Les murs de mots*. Chenelière Éducation.

Un coup d'avance avec la planification





Suzanne Pitts | *Conseillère pédagogique, Edmonton Catholic School Division (ECSD)* | *Suzanne.Pitts@ecsd.net*

Carmen Vaugeois | *Conseillère pédagogique, ECSD* | *Carmen.Vaugeois@ecsd.net*

Chaque classe d'immersion réussie repose sur une planification réfléchie, qui transforme l'apprentissage d'une langue en expérience vivante et significative. Durant notre parcours en enseignement et en accompagnement pédagogique, nous avons constaté que trois éléments clés permettent de transformer l'apprentissage en immersion : une planification centrée sur le curriculum, des priorités non négociables dans l'organisation de l'enseignement et l'accompagnement de nos élèves vers la réussite au moyen de stratégies gagnantes. Or les résultats de la recherche de John Hattie et coll. (2024) mettent en lumière les stratégies qui ont un plus grand impact sur l'apprentissage. Autrement dit, cette recherche confirme la réussite de nos élèves à l'aide de tels éléments. Les chercheurs y soulignent notamment l'importance de la clarté de l'enseignement pour faciliter l'apprentissage des élèves. Parmi les approches qui atteignent un seuil plus efficace, cette clarté se veut cruciale avec un seuil de 0,85, ce qui situe cette dimension dans la zone désirable pour la réussite de nos élèves.



1. Connaître le curriculum pour planifier de façon intentionnelle

Peu importe la province ou le programme, les enseignants en immersion doivent naviguer entre plusieurs composantes de la langue additionnelle : production orale, écoute, lecture et écriture. Comprendre profondément le curriculum permet de choisir des activités qui répondent à ces exigences tout en maintenant l'engagement des élèves.

Avant de se lancer dans la planification des leçons, il est essentiel de passer du temps à analyser en profondeur les résultats d'apprentissage du curriculum. Cela inclut de bien comprendre les verbes d'action utilisés dans chaque résultat, car ils orientent directement le type d'activité à proposer.

Par exemple, si un résultat indique que les élèves doivent « discuter », il serait inapproprié de leur demander immédiatement un travail écrit : l'activité doit d'abord permettre une production orale authentique correspondant au verbe du résultat d'apprentissage. Ce type d'analyse préliminaire aide les enseignants à planifier des leçons cohérentes et alignées sur les objectifs du curriculum, tout en respectant la progression naturelle des compétences langagières.

Une planification efficace débute par une compréhension approfondie du curriculum : on ne peut pas préparer une leçon si l'on ne sait pas précisément ce que les élèves doivent apprendre et être capables de faire. Lorsqu'un enseignant comprend bien son curriculum, il est capable d'organiser l'information de façon systématique, logique et intentionnelle, pour un seuil de 0,64 dans la zone désirée de Hattie et coll. (2024). En plus, l'enseignant est mieux équipé pour expliquer le contenu de façon appropriée (0,70) et il pourra fournir des exemples et l'échafaudage nécessaire (0,46).

Cette préparation de la planification permet à l'enseignant de mieux communiquer avec les élèves :

- Qu'est-ce que j'apprends aujourd'hui?
- Pourquoi est-ce que j'apprends?
- Comment puis-je démontrer mes connaissances?

Souvent, nous voulons rendre l'apprentissage ludique et motivant, mais nous risquons alors de sacrifier des contenus essentiels. Une planification réfléchie permet de maintenir les attentes élevées et la joie. Les élèves peuvent progresser dans leur apprentissage de la langue tout en participant à des activités dynamiques et intentionnelles.

2. Les trois constituants non négociables

Dans notre approche de planification, trois constituants fondamentaux doivent être présents durant la semaine :

- **La communication orale :** Ceci est la base de toute acquisition linguistique. Chaque jour, les élèves doivent avoir des occasions authentiques de parler et d'écouter. Apprendre une langue est tout sauf tranquille. Nous devons favoriser l'interaction pour que les élèves puissent maintenir leur engagement. Il ne s'agit pas tout simplement d'un temps de discussion, mais d'un temps à réinvestir dans une habileté acquise lors d'une leçon précédente. Par exemple, pendant une leçon de grammaire, l'enseignant a travaillé les verbes être et avoir au passé composé; alors, au cours de la routine de communication orale, ces verbes sont soulignés pendant un cercle de la parole au sujet de leur fin de semaine.
- **L'enseignement de la lecture :** Ceci est un processus qui nécessite du temps, de la constance ainsi que l'intentionnalité. Il est important de se demander régulièrement : « Qu'est-ce que je fais aujourd'hui pour développer les compétences en lecture de mes élèves? » L'enseignant doit développer une habileté de lecture en lien avec la conscience phonologique, la phonographie, la fluidité, le vocabulaire ou la compréhension. Il est essentiel que les élèves développent ces comportements de lecture en lien avec un texte authentique et pratiquent avec l'enseignant pour un laps de temps déterminé. Dans notre approche, nous planifions la réutilisation du même texte à plusieurs reprises pendant la semaine. Chaque fois que nous reprenons le texte, nous

La semaine du _____

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

Pour accéder au tableau : https://docs.google.com/document/d/142fvtregclMwlfWq-Kw9l0j2Lxph-hHnXGvRLIn_e2E/edit?tab=t.0

travaillons une différente habileté. Avec l'approche de la lecture partagée, nous pouvons accompagner les élèves de la lecture à voix haute vers la lecture en chorale, puis vers la lecture indépendante. Par exemple, la première fois que nous travaillons le texte, nous optons pour une lecture à voix haute axée sur la conscience phonologique d'un graphème complexe ciblé. Lorsque nous revisitons ce texte, nous travaillons à décoder de nouveaux mots de longueurs variées. Cette pratique collaborative avec enseignement direct (Hattie et coll., 2024) est une façon de développer des lecteurs compétents en langue additionnelle. L'enseignant est aussi obligé de planifier une situation de lecture plus riche. En résultera la planification d'une plus grande tâche.

- **La planification pour une séquence de grandes tâches :** Il faut également prévoir un bloc de temps chaque jour pour développer des leçons liées à des tâches plus significatives. Cela peut se faire soit par un passage progressif de l'oral vers l'écrit avec une pratique en masse ou par l'alternance de deux grandes tâches en parallèle avec une pratique étalée. D'abord, l'enseignant planifie pour une séquence de leçon qui mènera à un projet d'écriture en utilisant le processus d'écriture.

La séquence de leçon inclut :

- L'écoute d'un texte à l'oral
- Le rappel de texte
- L'analyse du même type de texte à l'écrit
- Le processus d'écriture modélisé et guidé par l'enseignant de ce type de texte.

Notez bien que la planification de cette séquence que l'enseignant a tenu compte de l'oral vers l'écrit. Nous ne pouvons pas demander aux élèves d'écrire un texte sans avoir, d'abord écouté ce type de texte, raconté ce type de texte et lu ce type de texte.

La planification pour le bloc de français pour la 1re et 2e année

'à noter que ce gabarit est pour la 2e années jusqu'en novembre'

Semaine A	lundi	mardi	mercredi	jeudi	vendredi
8:30-8:45 Réunion du matin Présences	**Communication orale** HP addressé: • Activité de communication orale	**Communication orale** HP addressé:	**Communication orale** HP addressé:	**Communication orale** HP addressé:	**Communication orale** HP addressé:
8:45-9:05	**Littératie structurée** *Exemple:* • *Portée et séquence* • *Pratique phonémique* HP addressé:	**Littératie structurée** *Exemple:* • *Portée et séquence* • *Pratique phonémique* HP addressé:	**Littératie structurée** *Exemple:* • *Portée et séquence* • *Pratique phonémique* HP addressé:	**Littératie structurée** *Exemple:* • *Portée et séquence* • *Pratique phonémique* HP addressé:	**Littératie structurée** *Exemple:* • *Portée et séquence* • *Pratique phonémique* HP addressé:
9:05-9:25	**Lecture partagée** (gabarit) Exemple de 1re année HP addressé:	**Lecture partagée** (gabarit) Exemple de 1re année HP addressé:	**Lecture partagée** (gabarit) Exemple de 1re année HP addressé:	**Lecture partagée** (gabarit) Exemple de 1re année HP addressé:	**Lecture partagée** (gabarit) Exemple de 1re année HP addressé:
9:25-10:00	**Résultat d'apprentissage 1** HP addressé:	**Résultat d'apprentissage 2** HP addressé:	**Résultat d'apprentissage 1** HP addressé:	**Résultat d'apprentissage 2** HP addressé:	**Résultat d'apprentissage 1** HP addressé:
10:00-10:10 (ou pendant un temps de transition/ collation)	**Suggestions d'activités d'extension** • Album jeunesse • Chanson populaire en français • Pratique phonémique • PWIM	**Pratique phonémique** HP addressé:	**Pratique phonémique** HP addressé:	**Pratique phonémique** HP addressé:	**Pratique phonémique** HP addressé:

Pour accéder au tableau : https://docs.google.com/document/d/142fvtregclMwlfWq-Kw9l0j2Lxph-hHnXGvRLln_e2E/edit?tab=t.0

3. Des stratégies au grand impact

La réussite des élèves ne survient pas par hasard. Les salles de classe sont complexes, et chaque minute compte. D'abord nous devons planifier pour pouvoir traiter toutes les priorités indiquées dans nos curriculums de langue et mettre en pratique les stratégies qui auront un grand impact sur l'apprentissage des élèves.

La recherche de Hattie nous offre un point de départ solide pour accompagner nos élèves. Les stratégies efficaces que nous avons soulignées dans notre approche de planification incluent :

- Les mini-leçons (0,88)
- Les discussions guidées (0,82)
- L'échafaudage (0,82)
- L'enseignement explicite (0,60)
- La pratique étalée (0,59)

Ces stratégies ont un effet mesurable sur l'apprentissage et permettent d'optimiser le temps de classe. En intégrant ces éléments, les enseignants ne se contentent pas de transmettre un contenu : ils accompagnent le développement linguistique de leurs élèves.

Par où commencer?



Pour les enseignants qui souhaitent agir immédiatement, nous avons deux conseils. En premier, imprimez une copie de votre curriculum. Utilisez un surligneur pour identifier les verbes et les concepts clés. Ces annotations permettent à l'enseignant de vraiment connaître son curriculum avant même de planifier. Ensuite, nous suggérons de commencer par la communication orale.



Une routine quotidienne de communication orale engage les élèves et favorise un environnement sécurisant quant à la prise de risques linguistiques. Cette mise en pratique a un impact direct sur la réussite en lecture et en écriture, car un bon utilisateur de la langue est avant tout un bon communicateur.

C'est un élément simple à intégrer, avec des exemples concrets prêts à l'emploi.

L'apprentissage d'une langue additionnelle n'est ni linéaire ni automatique. Il nécessite un encadrement réfléchi, des occasions d'exercices authentiques et une progression intentionnelle. Une planification efficace en immersion est bien plus qu'une organisation de leçons : c'est l'accompagnement stratégique du développement linguistique des élèves. Grâce à une planification réfléchie et ancrée dans le curriculum, l'immersion peut pleinement jouer son rôle : former des apprenants compétents, confiants et engagés dans la langue française à long terme.

Référence

Hattie, J., Fisher, D., Frey, N., et Almarode, J. (2024). *The illustrated guide to visible learning: An introduction to what works best in schools.* Corwin.

Repousser les frontières en immersion : la CUA pour toutes et tous!

Stéphanie Garand | *Directrice du service de l'immersion française et du programme Communication et culture, et représentante du Manitoba au Conseil national de l'ACPLS, Division scolaire de Winnipeg* | *sgarand@wsd1.org*

Retour sur l'atelier animé par Stéphanie Garand, au 48e Congrès national de l'ACPI



Alors que les communautés scolaires canadiennes deviennent toujours plus linguistiquement et culturellement diverses, les programmes d'immersion française sont appelés à évoluer. Cette réalité, loin d'être un obstacle, représente une occasion de renouveler les pratiques pédagogiques, de renforcer l'équité scolaire et d'élargir la conception du bilinguisme jusqu'au plurilinguisme. La Conception universelle de l'apprentissage (CUA), combinée avec des pratiques inclusives et la compétence interculturelle, offre des pistes concrètes pour transformer l'immersion française et favoriser la réussite de chaque apprenante ou apprenant.

Une immersion en pleine évolution

Aujourd'hui, l'immersion française accueille une population étudiante de plus en plus diversifiée. Plus de 1,6 million d'enfants et d'adultes non francophones ont participé ou participent à des programmes d'immersion au Canada, et près de la moitié des élèves proviennent de familles issues de l'immigration. La croissance des foyers multilingues et la diversité des parcours culturels et linguistiques redéfinissent progressivement le profil des apprenants en immersion (Statistique Canada, 2021).

Malgré cette popularité, la rétention des élèves en immersion demeure un enjeu majeur dans plusieurs régions, où les taux peuvent être inférieurs à 30 % entre la maternelle et la 12e année. Cette réalité soulève une question centrale : *quelles structures, pédagogies et quels environnements scolaires permettent réellement aux élèves de persévérer et de s'épanouir en immersion?* La réponse passe inévitablement par des approches inclusives, flexibles et culturellement conscientes, en vue d'accueillir l'ensemble des profils d'apprenants et non un idéal restrictif ou traditionnel de l'élève en immersion.

Tout le monde a sa place en immersion

La politique d'immersion française au Manitoba (mai 2023), appuyée par les travaux de chercheuses canadiennes comme Renée Bourgoin et Katy Arnett, rappelle clairement que l'immersion est un programme inclusif conçu pour accueillir des élèves aux profils linguistiques, culturels et cognitifs variés. Cette vision remet en question certaines fausses perceptions persistantes selon lesquelles l'immersion serait réservée aux élèves considérés comme «forts», anglophones ou privilégiés.

Les recherches courantes démontrent plutôt que les élèves allophones et multilingues développent souvent une conscience métalinguistique particulièrement solide, un atout pour l'apprentissage d'une langue additionnelle.

Elles montrent également que les élèves ayant des besoins additionnels peuvent devenir bilingues lorsque les pratiques pédagogiques sont adaptées. Enfin, elles soulignent la forte motivation des familles nouvellement arrivées, qui perçoivent l'immersion comme un levier d'intégration et de réussite pour leurs enfants. En d'autres termes : la diversité n'est pas un défi à contourner, c'est une richesse à valoriser.

La Conception universelle de l'apprentissage : un levier puissant

La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) constitue un cadre essentiel pour soutenir cette vision inclusive en immersion. Développée par le CAST (Center for Applied Special Technology), un organisme de recherche et d'innovation éducative reconnu internationalement, la CUA permet de créer des environnements d'apprentissage flexibles et accessibles en anticipant les obstacles potentiels plutôt qu'en réagissant après coup.

La CUA repose sur trois grands principes complémentaires. La première, l'engagement, renvoie au *pourquoi* de l'apprentissage et vise à nourrir l'intérêt et la persévérance des élèves. La deuxième, la représentation, correspond au *quoi* et consiste à multiplier les moyens de présenter l'information pour en faciliter l'accès. La troisième, l'action et l'expression, touche au *comment* et propose d'offrir plusieurs façons aux élèves de démontrer leur compréhension.

Une métaphore puissante illustre bien cette approche : *« Lorsqu'une fleur ne fleurit pas, c'est l'environnement qu'il faut réparer, pas la fleur. »* Cette image exprime l'idée centrale de la CUA : l'élève n'est jamais le problème; ce

sont l'environnement et les pratiques pédagogiques qui doivent s'adapter à la diversité des apprenants. Pour rendre cette idée encore plus concrète, la CUA peut être comparée à la création d'un jardin diversifié planifié dès le départ, où l'on plante différentes espèces florales. Certaines plantes ont besoin du plein soleil, d'autres d'ombre ou de plus d'espace. En anticipant cette diversité, chaque plante peut naturellement trouver les conditions dont elle a besoin pour s'épanouir. C'est une approche anticipée, qui minimise dès le départ les obstacles à la croissance.

Par contre, la différenciation ressemble à un jardin où l'on intervient après avoir constaté des besoins particuliers. On voit qu'une plante manque de lumière, qu'une autre nécessite un tuteur ou qu'une troisième a besoin d'un arrosage plus fréquent. On ajuste alors les pots, on déplace les plantes, on modifie l'environnement en réponse aux difficultés observées. Cette approche reste utile, mais elle demeure réactive.

Cette comparaison met clairement en lumière la différence entre les deux pratiques en salle de classe : la CUA anticipe la diversité lors de la planification, tandis que la différenciation réagit à la diversité en cours de route. En combinant les deux de manière réfléchie, il devient possible de créer des environnements d'apprentissage où chaque élève peut s'épanouir dans des conditions optimales.

La compétence interculturelle : une dimension essentielle

Dans les classes d'immersion actuelles, la compétence interculturelle devient incontournable. Puisque l'immersion est à la fois un programme linguistique et culturel, elle doit préparer les élèves à interagir avec ouverture et respect dans des contextes culturels variés. Cette compétence repose sur trois dimensions interreliées. Sur le plan cognitif, elle implique la compréhension de perspectives et de normes culturelles diverses. Sur le plan affectif, elle nécessite curiosité, ouverture et réflexion personnelle face à l'altérité. Sur le plan comportemental, elle demande l'adaptation des interactions et des modes de communication selon les contextes.

Dans le contexte canadien, le développement de la compétence interculturelle est également indissociable des démarches de réconciliation avec les Premières Nations, les Métis et les Inuits. Les programmes d'immersion française ont un rôle important à jouer dans la reconnaissance des réalités historiques et contemporaines des peuples autochtones ainsi que dans la valorisation de leurs savoirs, de leurs langues et de leurs visions du monde. L'intégration de pédagogies autochtones, notamment par l'apprentissage ancré dans la relation au territoire, l'importance accordée à la communauté, à l'écoute et à la transmission intergénérationnelle des savoirs, contribue à enrichir l'apprentissage linguistique tout en favorisant une éducation plus juste et culturellement responsable. Cette approche permet aux élèves de développer une compréhension plus nuancée de l'histoire canadienne, de renforcer l'empathie et de participer activement à la construction de relations respectueuses et durables.

Plusieurs pratiques pédagogiques permettent de développer cette compétence : l'analyse de pratiques et de traditions de différentes régions francophones, l'étude de situations interculturelles authentiques, ainsi que des activités de réflexion permettant aux élèves d'examiner leurs perceptions et leurs biais. L'invitation de membres de diverses communautés francophones et autochtones, ainsi que la mise en place de projets collaboratifs ancrés dans les réalités locales et internationales, viennent enrichir l'expérience en exposant les élèves à une pluralité de voix, de réalités et de perspectives. Ensemble, ces pratiques contribuent à développer des apprenants capables de naviguer avec sensibilité et confiance dans un monde plurilingue et multiculturel.

Repousser les frontières de l'immersion

L'inclusion n'est pas un supplément dans les programmes d'immersion : elle en est le cœur. En plaçant la CUA, les pédagogies inclusives et la compétence interculturelle au centre de l'enseignement, les écoles créent des environnements où chaque élève se sent légitime, reconnu et valorisé. Elles offrent des parcours d'apprentissage flexibles qui soutiennent toutes les formes de variabilité et des classes où la culture, la langue et l'identité sont célébrées. Le résultat : des élèves bilingues confiants, engagés et prêts à naviguer dans un monde plurilingue.

Repousser les frontières de l'immersion, c'est reconnaître et embrasser cette variabilité humaine, transformer les conceptions traditionnelles de l'élève « idéal » et bâtir des espaces où chacun peut apprendre, se reconnaître et s'épanouir.

Grâce à une planification universelle, une pédagogie consciente et un engagement authentique envers l'équité, l'immersion française devient un espace réellement accessible à toutes et à tous, où les communautés scolaires se renouvellent, où les identités se développent et où l'apprentissage prend des formes infiniment plus riches. Ensemble, repoussons les frontières de l'apprentissage en immersion pour toutes et tous!

Un sommet pédagogique à Banff : la littérature jeunesse au service de l'immersion





Kim Doucet | *Enseignante au primaire en immersion précoce, Conseil scolaire du district d'Ottawa-Carleton* | *kim.doucet@ocdsb.ca*

Caroline Roux | *Coordonnatrice des programmes en français, ministère de l'Éducation des Territoires du Nord-Ouest* | *TNO@acpi.ca*

C'est dans le cadre majestueux du congrès national 2025 de l'ACPI, tenu à Banff, que nous avons eu le plaisir de présenter notre atelier intitulé « Petits livres, grands apprentissages : la littérature jeunesse au service du préscolaire ». Nous voulions faire découvrir comment les albums jeunesse peuvent enrichir l'apprentissage des enfants de quatre à sept ans. Cette approche stimule non seulement l'imagination et le développement de la langue, mais elle favorise aussi la création de liens émotionnels durables avec la lecture, dès les premières années de scolarité.

Cette vision place la littérature jeunesse au cœur du développement linguistique, tout en soutenant le développement identitaire, social et culturel des élèves.

Le pouvoir de l'album en contexte d'immersion : l'enseignant comme passeur culturel

Dans notre pratique, nous considérons la littérature jeunesse comme un levier puissant pour l'acquisition naturelle du langage. En contexte d'immersion, les albums permettent aux enfants de connaître un vocabulaire riche et des structures syntaxiques variées, toujours ancrés dans des situations porteuses de sens, favorisant ainsi un apprentissage intuitif et durable.

Au-delà de la langue, la littérature jeunesse joue un rôle fondamental dans la construction identitaire et culturelle des élèves.

L'enseignant agit alors comme passeur culturel, guidant les élèves à la découverte de repères culturels francophones, de valeurs partagées et de multiples façons de voir et de comprendre le monde.

Les albums deviennent des médiateurs privilégiés pour faire vivre la langue française, non seulement comme outil de communication, mais aussi comme langue de culture, d'émotion et de réflexion.

Nous voyons l'album jeunesse comme un espace riche et polyvalent : un miroir, dans lequel l'enfant peut se reconnaître; une fenêtre, qui l'ouvre à d'autres réalités, cultures et perspectives; et une porte ouverte, qui l'invite à réfléchir, à dialoguer et à s'engager comme citoyen du monde dès le plus jeune âge.

L'intégration dans la salle de classe

Au préscolaire, la place du livre est essentielle : il ne s'agit pas d'un simple complément, mais bien d'un pilier de l'environnement d'apprentissage. Notre atelier a mis en lumière l'importance de donner une place centrale aux albums dans l'aménagement physique et pédagogique : coin lecture accueillant, centres de littératie, lectures partagées, tables de provocation, coins jeux, classe extérieure, et dans les jeux de rôle (avec marionnettes, figurines ou mises en scène). Les livres doivent être partout, visibles et accessibles, afin que leur présence constante nourrisse la curiosité et l'envie de lire au quotidien.

Aussi bien lors d'activités de groupe dirigées, de moments d'exploration autonome ou dans le jeu symbolique, chaque interaction autour d'un album devient une occasion authentique de dialoguer, d'exprimer ses idées, de réinvestir le vocabulaire et de faire vivre la langue seconde dans un contexte signifiant et motivant. Les participantes et participants ont également découvert comment intégrer les albums dans toutes les matières – mathématiques, sciences, éducation à l'environnement, développement personnel – afin de favoriser des apprentissages riches, cohérents et ancrés dans le sens.

Nos « règles d'or » de planification

Le partage de stratégies de planification est, selon nous, un élément précieux à retenir. Nous croyons fermement qu'il est essentiel de choisir une œuvre « résistante » (riche, porteuse et réutilisable) et de bien la connaître, presque par cœur, avant de la présenter aux élèves. Cette préparation permet d'anticiper le vocabulaire, les structures langagières, les réactions possibles des enfants, et de créer un enseignement intentionnel, tout en laissant place à la spontanéité.

Notre structure de leçon repose sur trois piliers essentiels :

- **Avant la lecture** : activer les connaissances antérieures des élèves, explorer la couverture, le titre et les illustrations, formuler des hypothèses et mettre l'histoire en contexte.
- **Pendant la lecture** : lecture expressive (intonation, rythme, émotions), soutien multimodal (gestes, images, mimiques) et temps d'arrêt planifiés pour vérifier la compréhension, faire parler les élèves et revenir sur des éléments clés.
- **Après la lecture** : discussion guidée et questions ouvertes qui amènent les élèves à interagir, à faire des liens avec leur vécu, puis réinvestissement créatif (arts, jeux, écriture émergente, dramatisation), selon leurs intérêts.

Nous avons également encouragé les enseignants à explorer les quatre dimensions de la lecture afin d'approfondir la compréhension des élèves et de former des lecteurs actifs :

- **Comprendre** : saisir le sens explicite du texte (qui, quoi, où, quand?).
- **Interpréter** : lire entre les lignes, faire des inférences et repérer les messages implicites.
- **Réagir** : exprimer ses émotions, ses opinions et faire des liens avec son vécu.
- **Apprécier** : porter un jugement sur l'œuvre (style, structure, qualité, effet produit).

Ensemble, ces dimensions soutiennent une lecture cognitive, affective et critique, particulièrement riche en contexte d'immersion.

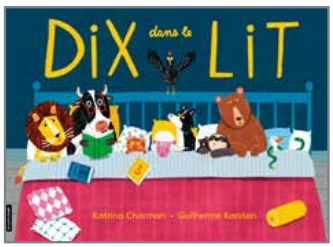
Des thématiques pour soutenir le développement global

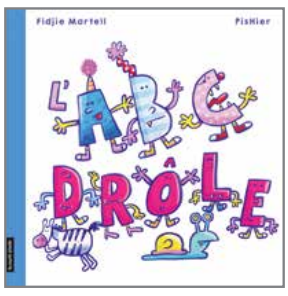
Nous avons présenté une sélection de nos albums « coup de cœur » afin d'aborder différentes thématiques incontournables au préscolaire :

- **Le bien vivre ensemble** : des œuvres comme *Boita Brica Brac* (Léna Gibert, Les 400 coups) pour travailler le rangement, ou *Écrasouille* (Monsieur Dupont, Talents Hauts), *C'est à moi* (Adeline Ruel, Éditions d'eux) et *La dispute* (Édouard Manceau, Milan jeunesse) pour aborder la résolution de conflits, l'empathie et le respect des autres.
- **La littératie et la conscience phonologique** : l'utilisation d'abécédaires, comme *Abécédaire d'hiver* (Fabienne Gagnon, Station T, illustrations : Fanny Achache), *ABC drôle* (Fidjie Martell, la courte échelle, illustrations : PisHier), *L'alphabet passoire* (Christiane Duchesne, Marianne Ferrer, Québec Amérique) pour transformer la découverte des lettres et des sons en une aventure ludique.
- **Les mathématiques** : des albums à compter comme *Un renard, un livre à compter haletant* (Kate Read, Kaléidoscope) ou *Dix dans le lit* (Katrina Charman, la courte échelle, illustrations : Guilherme Karsten) pour développer le dénombrement de façon concrète et amusante.
- **L'environnement** : des récits qui sensibilisent aux enjeux actuels, comme le réchauffement climatique : *Bienvenue* (Barroux, Kaléidoscope), la déforestation avec *Où est l'éléphant?* (Barroux, École des loisirs), la protection de la planète dans *SOS eau* (Yayo, Tradewind Books).
- **Journée pyjama:** *Un tigre en pyjama* (Anne-Sophie Tilly, éditions de la Bagnole, illustrations : Julien Chung).

Ces albums deviennent ainsi de véritables leviers pédagogiques, au service du langage, du développement global et de l'ouverture au monde. Ils permettent de faire vivre le français au quotidien de façon authentique, tout en nourrissant la curiosité, la réflexion et le plaisir de lire dès le plus jeune âge.









Repartir inspiré et outillé

L'atelier « Petits livres, grands apprentissages » a permis aux participantes et participants de repartir avec des idées clés en main, des stratégies concrètes et une sélection d'albums soigneusement choisis pour enrichir autant leur pratique pédagogique que leur bibliothèque de classe.

Enseigner en immersion, c'est avant tout bâtir des ponts entre la langue, le cœur et l'imaginaire. La littérature jeunesse agit alors comme une véritable boussole : elle guide les élèves à la rencontre des défis de la langue, tout en leur permettant de découvrir, de comprendre et d'explorer le monde qui les entoure avec confiance et émerveillement.

Nous encourageons les enseignantes et les enseignants du préscolaire à collaborer, à échanger et à lire quotidiennement avec leurs élèves. La littérature jeunesse, et à notre avis particulièrement la littérature franco-canadienne, regorge de véritables pépites qui nourrissent les apprentissages, soutiennent la construction identitaire et cultivent le plaisir de lire dès le plus jeune âge.

Le Conseil français
The Alberta Teachers' Association





Engagé envers l'excellence en éducation francophone et en immersion en Alberta

- Une communauté diverse et dynamique d'enseignantes et d'enseignants
- Collaboration et soutien professionnel
- Développement professionnel en français
- Promotion et valorisation de la culture francophone et francophile
- Occasions de réseautage
- Initiatives pédagogiques innovantes
- Communauté professionnelle en français

Ensemble, faisons rayonner l'éducation en français!

ATALECONSEILFRANCAIS







TOUT pour LIRE

Un matériel à la fois clés en main et flexible qui accompagne et soutient les élèves dans leur progression en **conscience phonologique** et en **lecture**, en tenant compte des **liens avec l'écriture** et des besoins particuliers en ce qui concerne le développement du **vocabulaire**.



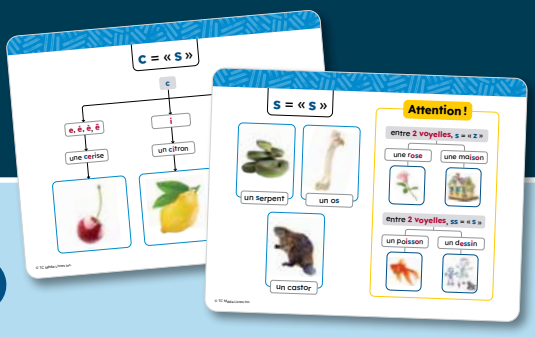
***Tout pour lire* met l'accent sur un enseignement structuré qui repose sur deux progressions :**

- Une progression en conscience **phonologique** et **phonémique**
- Une progression dans l'enseignement des **correspondances graphèmes-phonèmes** (CGP)

Cette magnifique boîte est remplie d'une panoplie d'outils imprimés et numériques qui vous serviront au quotidien !

- Cartes-images
- Affichettes de mots de référence
- Cartes-graphèmes
- Fiches d'appui
- Et plus encore !





Une entrée réussie dans le merveilleux monde de la lecture avec *Tout pour lire* !

Des questions ? Contactez notre équipe :
1 800 565-5531, poste 2148 ▪ horsquebec@tc.tc

CHENELIÈRE ÉDUCATION

Partenaire privilégié de l'ACPI

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