

L'impact de l'enseignement simultané de la langue et du contenu  
dans le contexte immersif du nord-ouest Albertain

by

Dena Boucher-Moon

A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of  
**Master of Education**  
in  
Études de langue et de culture

Campus Saint-Jean  
**University of Alberta**

© Dena Boucher-Moon, 2014

## **Abstract**

This thesis discusses the impact of teaching language and content simultaneously on student achievement and motivation in the French immersion classroom. It is divided into six chapters. The first chapter, the introduction, discusses certain issues faced by immersion students in North Western Alberta, amongst them the issues of learning a second language, in this case French. The second chapter examines literature that sparked the research topic, focusing on language integration in the content classroom and the influence of Content based Integration (CBI) on the comprehension of subject matter as well as the quality of language being learned. The third chapter discusses the method of research employed during this project. Three Social Studies units were taught to two groups using two different approaches (a traditional approach and a CBI type approach). Daily observational notes were taken by the teacher; student work was collected as well as quizzes and exams. Students also completed a survey before the teaching of the three units as well as at the end of the three units, to compare their perception on their motivation and their use of the French language. The results of the surveys as well as the comparison of both groups academic results are presented in detail with graphs in the fourth chapter. The fifth chapter offers a detailed analyses of the project results relative to academic achievement and student motivation in the immersion context. The conclusion in the sixth chapter explains the impact of this project on the Albertan immersion educational system.

## Résumé

Cette thèse porte sur l'impact que peut avoir l'enseignement simultané de la langue et du contenu sur le rendement scolaire et la motivation des élèves en immersion française. Elle est divisée en six chapitres. Le premier chapitre, l'introduction, discute de certains problèmes auxquels font face les élèves en immersion dans le nord-ouest de l'Alberta, entre autre celui de la langue seconde - dans ce cas, le français. Le deuxième chapitre est un examen de la littérature qui évoque les recherches antérieures touchant l'intégration de la langue dans les cours de contenu et les incidences d'une approche du type *Content Based Integration* (CBI) sur la compréhension de la matière ainsi que la qualité de la langue des apprenants. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie de recherche employée dans le cadre du projet. L'enseignement de trois unités d'études sociales à deux groupes en se servant de différentes approches (une approche du type traditionnel et une approche du type CBI) a impliqué la collecte de notes quotidiennes de la part de l'enseignante, des travaux par les élèves, des mini-tests au cours des unités et des examens. Les élèves ont aussi complété le même sondage à deux reprises – une fois avant l'intervention et une fois après – dans le but de comparer leur perception de leur motivation et de leur utilisation de la langue française. Les résultats des sondages ainsi qu'une comparaison des résultats académiques des deux groupes sont présentés de façon détaillée dans le quatrième chapitre à l'aide de graphiques. Le cinquième chapitre offre une analyse des résultats de cette recherche relativement au rendement académique et à la motivation des élèves en milieu immersif. La conclusion au chapitre six explique l'impact de cette recherche dans le milieu éducatif albertain.

## **Préface**

Cette thèse est un travail original de Dena Boucher Moon. Le projet de recherche, *The Impact of Content and Language Integration on Secondary French Immersion Students*, N. Pro00029834, 2012, dont cette thèse fait partie, a reçu l'approbation du comité d'éthique en recherche de la University of Alberta (*Research Ethics Board*).

## **Remerciements**

J'aimerais remercier Laurent Cammarata pour son attention aux détails et son soutien pendant le processus de recherche et l'écriture de la thèse.

## Liste d'abréviations

**BICS** : Basic Interpersonal Communicative Skills

**CALP** : Cognitive Academic Language Proficiency

**CBI** : Content Based Instruction

**CLIL** : Content and Language Integrated Learning

**EMILE** : L'Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère

**L1** : Langue première

**L2** : Langue seconde

## Glossaire des termes

**Allophone** : Personne dont la langue maternelle n'est pas celle de la majorité dans le pays où elle habite.

**Ayant droit** : Enfant de parents désigné comme ayant le droit d'assister aux écoles francophones, selon l'article 23 de la Charte canadienne des droits et libertés.

**Centre d'immersion** : École dont l'unique clientèle participe au programme d'immersion, c'est-à-dire une école à une voie qui offre tous les cours dans la langue seconde (dans ce cas, le français) à l'exception du cours de langue première (dans ce cas, l'anglais)

**Input** : La langue orale ou écrite produite pour les élèves

**Output** : La production de la langue à l'oral ou à l'écrit par l'élève

## Table des matières

<b>Abstract</b> .....	<b>ii</b>
<b>Résumé</b> .....	<b>iii</b>
<b>Préface</b> .....	<b>iv</b>
<b>Remerciements</b> .....	<b>v</b>
<b>Liste d’abréviations</b> .....	<b>vi</b>
<b>Glossaire des termes</b> .....	<b>vi</b>
<b>Liste des figures</b> .....	<b>x</b>
<b>Chapitre 1 INTRODUCTION</b> .....	<b>1</b>
1.1 Un bref survol des défis liés à l’immersion.....	2
1.2 Le but de la recherche .....	4
<b>Chapitre 2 EXAMEN DE LA LITTÉRATURE</b> .....	<b>6</b>
2.1 La problématique de l’immersion .....	6
2.1.1 Les différences sociolinguistiques du nord-ouest albertain.....	6
2.1.1a Impact sur la production langagière des apprenants. ....	8
2.1.2 La qualité de la langue de l’enseignement.....	8
2.1.3 La transition entre l’élémentaire et le secondaire. ....	10
2.2 L’intégration de la langue en cours de contenu.....	11
2.2.1. Les connaissances antérieures de l’apprenant. ....	14
2.2.2. Accroître le vocabulaire. ....	14
2.2.3. Développement d’habiletés liées à la lecture.....	16
2.2.4. Développement d’habiletés liées à l’écriture.....	17
2.2.5. Le développement des habiletés liées à la parole/la discussion en classe. ....	18
2.2.6. Le modelage direct de l’enseignant. ....	19
2.2.7. La motivation.....	20
2.3 La problématique liée à ce projet.....	21
<b>Chapitre 3 LA MÉTHODOLOGIE</b> .....	<b>25</b>
3.1 Le contexte de la recherche .....	25
3.1.1 Description du contexte.....	25
3.1.2 Critères de sélection et participants. ....	27
3.1.3 La nature de l’intervention. ....	27
3.2 La collecte de données .....	30

3.2.1 Les types de données collectées. ....	30
3.2.2 Les procédures de collecte des données. ....	31
3.2.3 L'analyse des données. ....	32
<b>Chapitre 4 LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS .....</b>	<b>34</b>
4.1 Les données qualitatives : La perception des élèves et de l'enseignante.....	34
4.1.1 Les sondages.....	34
4.1.1a La perception des élèves de leur compréhension.....	35
4.1.1b La perception des élèves de leur production et de sa qualité orale et écrite .....	39
4.1.1c La perception des élèves de leurs difficultés personnelles en lecture.....	43
4.1.1d La perception des élèves de leur niveau de confort.....	46
4.1.1e La perception des élèves des leurs sentiments .....	49
4.1.1f La perception des élèves de leur motivation .....	51
4.1.2 Les notes quotidiennes .....	53
4.1.2a La qualité .....	54
4.1.2b La quantité .....	55
4.1.2c L'attitude.....	56
4.1.3 Résumé .....	57
4.2 Les données quantitatives : Les résultats scolaires.....	57
4.2.1 La lecture .....	57
4.2.1a Groupe A .....	57
4.2.1b Groupe B .....	59
4.2.1c Les observations .....	59
4.2.2 L'écriture .....	62
4.2.2a Groupe A .....	62
4.2.2b Groupe B .....	63
4.2.2c Observation.....	63
4.2.3 Le vocabulaire .....	64
4.2.3a Groupe A .....	64
4.2.3b Groupe B .....	65
4.2.3c Les observations .....	65
4.2.4 La production orale.....	67

4.2.4a Groupe A .....	67
4.2.4b Groupe B. ....	67
4.2.4c Observation.....	68
4.2.5 Les moyennes .....	68
4.2.6 Résumé .....	70
<b>Chapitre 5 DISCUSSION .....</b>	<b>72</b>
5.1 La synthèse des résultats.....	72
5.2 Les défis de la mise en œuvre pour les enseignants .....	76
5.3 Les bienfaits de la recherche .....	77
<b>Chapitre 6 CONCLUSION.....</b>	<b>79</b>
6.1 La synthèse .....	79
6.2 Les limitations.....	80
6.2.1 L'adaptation des élèves. ....	80
6.2.2 La courte durée .....	80
6.2.3 Les sujets semblables .....	82
6.2.4 Le nombre de groupe.....	82
6.3 Les implications de la recherche .....	82
6.4 Nouvelles questions .....	83
<b>Bibliographie.....</b>	<b>85</b>
<b>Les annexes .....</b>	<b>91</b>
Annexe A.....	91
Annexe B.....	95
Annexe C.....	100
Annexe D .....	106

## Liste des figures

Figure 1. Groupe A - Compréhension .....	36
Figure 2. Groupe B - Compréhension .....	36
Figure 3. Production / qualité.....	40
Figure 4. Production / quantité Groupe A .....	41
Figure 4. Production / quantité Groupe B.....	41
Figure 6. Les difficultés personnelles en lecture du Groupe A .....	44
Figure 7. Les difficultés personnelles en lecture du Groupe B.....	44
Figure 8. Niveau de confort Groupe A.....	47
Figure 9. Niveau de confort Groupe B.....	48
Figure 10. Les sentiments de la motivation du Groupe A .....	50
Figure 11. Les sentiments de la motivation du Groupe B .....	50
Figure 12. La perception de la motivation des élèves du Groupe A .....	52
Figure 13. La perception de la motivation des élèves du Groupe B.....	52
Figure 14. Compréhension de lecture .....	60
Figure 15. Moyennes Groupe A .....	69
Figure 16. Moyennes Groupe B.....	70

# Chapitre 1

## INTRODUCTION

Par rapport au nombre d'élèves, l'immersion française en Alberta est seulement surpassée par le programme d'immersion de l'Ontario (Roy, 2010). Le français étant la langue seconde de choix dans cette province, près de 50 écoles offrent le programme d'immersion et plus de 140 000 élèves sont inscrits au programme de français langue seconde (Alberta Education, 2014). Le programme d'étude de l'immersion française en Alberta ne vise pas à créer des francophones, car une barrière langagière existe chez les élèves. L'attente du programme d'immersion française en Alberta est plutôt que l'élève puisse terminer sa scolarité avec une fluidité linguistique fonctionnelle et une appréciation pour la culture (Alberta Education, 2012). Afin d'accomplir ce but, l'élève doit atteindre un niveau de bilinguisme équilibré, c'est-à-dire que la langue seconde est aussi bien comprise et peut être utilisée aussi efficacement que la première dans les contextes sociaux et scolaires. Pour ce faire, l'immersion française transmet la langue à travers toutes les matières, telles que les études sociales, les mathématiques et les sciences (Roy, 2008).

Malgré sa popularité, l'enseignement du français aux anglophones et aux allophones dans les programmes d'immersion actuels fait face à plusieurs défis importants qui représentent des barrières à l'apprentissage dans ce contexte éducatif particulier. Selon Roy (2010), parmi ces difficultés que nous survolerons dans ce chapitre et analyserons plus en détail dans le chapitre suivant, on peut citer l'environnement anglophone dominant, le manque de ressources appropriées disponibles et le manque de préparation spécifique des enseignants. Cette discussion permettra de mettre en évidence l'importance de l'utilisation d'approches pédagogiques et du développement de programmes et d'instruction adaptés aux besoins spécifiques de l'éducation en milieu immersif, c'est-à-dire des approches permettant l'enseignement simultané de la langue et du contenu. De plus, la discussion me permettra enfin de présenter le projet de recherche au cœur de cette thèse, dont le but premier est d'explorer l'impact de l'utilisation de ce genre d'approche sur l'apprentissage et la motivation des apprenants.

## **1.1 Un bref survol des défis liés à l'immersion**

Le plus grand défi auquel fait face l'immersion française est la barrière langagière. Les étudiants en Amérique du Nord sont exposés surtout à la langue majoritaire de l'environnement, c'est-à-dire l'anglais. Il est aussi important de noter que beaucoup d'apprenants parlent même une troisième langue à la maison, ce qui complique encore un peu plus l'apprentissage de la langue d'immersion, soit le français dans le contexte de l'ouest canadien. En immersion française, les élèves suivent leurs cours en français tout au long de la journée, à l'exception du cours d'anglais. Par contre, leur langue de choix pour communiquer à l'oral entre eux est souvent l'anglais. La structure de phrase, le vocabulaire et les expressions pouvant différer d'une langue à l'autre que parle l'enfant, il peut en découler des problèmes de compréhension et de production chez lui

À la fin de chaque année scolaire, les élèves de la 3e, 6e et 9e année passent des tests de rendement provinciaux préparés par le gouvernement. Les élèves des autres niveaux scolaires, surtout après l'élémentaire, passent aussi des examens créés par leurs enseignants ou par leur conseil scolaire. Les examens qu'écrivent les élèves sont tous spécifiques à une matière donnée, mais il est important de noter que tout examen est un examen de compréhension de lecture autant que de compréhension de la matière.

En immersion française en Alberta, les examens provinciaux d'études sociales, de mathématiques et de sciences sont les mêmes pour les élèves des écoles d'immersion française et les élèves des écoles francophones. Cette réalité est plutôt intrigante puisque généralement les élèves en immersion, dont le français n'est pas la langue maternelle, n'ont pas le même niveau de connaissance de la langue que ceux du secteur francophone, dont le français est la langue maternelle. Les jeunes en immersion sont désavantagés puisqu'ils doivent écrire un examen conçu plutôt pour les élèves de souche francophone. Tout comme les examens provinciaux, une majorité des ressources utilisées en immersion sont aussi celles utilisées en milieu francophone. De plus, un pourcentage élevé de ces ressources sont créées hors province, principalement au Québec, et elles reposent sur un vocabulaire qui dépasse les habiletés langagières des élèves de l'immersion française en Alberta.

En plus de ce désavantage auquel sont confrontés les élèves en immersion, il existe un défi pour les enseignants : des programmes d'études très chargés qu'ils doivent compléter dans une période de temps souvent trop limitée. Afin de surmonter ce défi, les enseignants se concentrent le plus souvent sur l'enseignement du contenu afin de s'assurer que leurs élèves puissent obtenir de bons scores aux examens. Ce choix a bien sûr une incidence sur le développement langagier des apprenants car, dans ce contexte, l'enseignement du contenu (connaissances liées à la discipline enseignée) se fait le plus souvent au dépend de l'enseignement de la langue.

Cette situation s'explique en partie par l'expérience personnelle des enseignants en tant qu'apprenants ainsi que leurs croyances : beaucoup d'entre eux tiennent pour acquis que l'enseignement de la langue se termine à la fin du cycle élémentaire. Cette vision qui attribue la responsabilité de l'enseignement de la langue aux enseignants à l'élémentaire, dont la charge d'instruction est, prioritairement, d'enseigner la littérature et la numératie, explique en partie pourquoi les enseignants des cycles supérieurs ont tendance à ne pas se sentir concernés par tout ce qui peut avoir trait à l'enseignement de la langue. Ce qui semble leur échapper est le fait que les lacunes langagières ont un impact sur l'apprentissage des contenus, car elles affectent négativement la compréhension de lecture, la compréhension orale ainsi que la production orale et écrite - bref, tout le travail d'apprentissage scolaire. En d'autres mots, les bons résultats aux examens que visent les enseignants et qui les portent à se concentrer exclusivement sur l'enseignement des contenus requièrent un niveau langagier suffisamment élevé pour que les apprenants puissent comprendre et produire des textes académiques comme ceux utilisés lors des tests. La maîtrise de la langue est ainsi partie intégrante de la réussite scolaire des apprenants dans le contexte immersif.

Pour beaucoup d'enseignants en immersion, le manque de compétence langagière dans la langue d'immersion de la part des élèves ainsi que leur propre manque de préparation à enseigner la langue d'immersion représentent de gros défis à surmonter. La plupart des enseignants d'immersion n'ont pas été formés comme enseignants de langue et, en conséquence, ne savent pas toujours comment procéder lorsqu'il s'agit d'intégrer l'enseignement de la langue et du contenu.

Le problème de base est le suivant : sans travailler les habiletés langagières nécessaires pour accomplir les tâches de production ou de compréhension de la langue en classe de contenu, les élèves n'ont pas l'occasion d'agrandir leur répertoire de vocabulaire et de structures de phrase, des habiletés nécessaires pour bien négocier leur apprentissage. Ce manque d'intégration de la langue peut avoir un impact sur la qualité des travaux. Il est plausible de supposer que les jeunes n'ont pas assez de connaissances langagières et qu'au lieu de remettre des travaux détaillés et clairs, ils produisent des textes plus courts et moins bien argumentés. Sans l'appui langagier en classe, il est aussi possible de croire que les élèves répèteront toujours les mêmes erreurs et qu'ils utiliseront un vocabulaire plutôt simple. Une approche centrée sur l'apprentissage de la langue semble être une solution efficace pour agrandir le répertoire langagier des élèves en immersion. Pour déterminer si le fait de souligner la langue pendant l'enseignement de la matière peut s'avérer avantageux pour les élèves de l'immersion secondaire, une étude de cas est proposée.

## **1.2 Le but de la recherche**

Depuis une vingtaine d'années, l'intégration de la langue dans le contexte de cours de contenu a été présentée comme approche de développement de programme et d'instruction idéale (voir par ex., Genesee, 1994; Lyster, 2007; Tedick & Cammarata, 2012) afin de mieux répondre aux besoins des apprenants en immersion tels que soulignés précédemment. L'intégration de la langue dans les cours de contenu apparaît donc comme un élément très important de la réussite scolaire et a même été identifiée par certains comme un facteur permettant d'accroître le rendement ainsi que la motivation des élèves (voir par ex., Lasagabaster, 2011; Laing, 2011; Saint Leger, 2009). Cet argument sera développé en plus de détails dans le chapitre suivant.

Cette étude se penche justement sur le problème d'acquisition de la langue dans les cours de contenu en milieu immersif. Ce projet cherche à approfondir nos connaissances sur les effets de l'utilisation d'approches permettant l'enseignement simultanée du contenu et de la langue dans un contexte éducatif encore peu exploré, c'est-à-dire dans un programme d'immersion situé dans une région du nord-ouest au Canada. Plus précisément, l'étude présentée dans ce rapport se penche sur l'impact que peut avoir l'utilisation de cette approche sur la compréhension de la matière par les

apprenants, tel que démontré dans leur scores d'examens et leur motivation à participer aux activités de la classe.

## **Chapitre 2**

### **EXAMEN DE LA LITTÉRATURE**

Dans ce deuxième chapitre, une vue d'ensemble de la recherche expliquera le problème principal que doit affronter l'immersion canadienne d'aujourd'hui. Certaines solutions relatives au développement de programmes d'immersion, appuyées par la recherche actuelle, seront discutées dans une deuxième section. Ce chapitre conclura sur la raison d'être du projet de recherche proposé qui est directement lié à un besoin d'enrichir davantage les connaissances dans le domaine de l'intégration du contenu et de la langue, un défi pédagogique avec lequel l'immersion est aux prises et qui a, au cours des vingt dernières années, été reconnu comme un thème essentiel à aborder par la recherche.

#### **2.1 La problématique de l'immersion**

Les études menées dans le contexte de l'immersion depuis son début dans les années soixante démontrent que ce type d'éducation permet aux apprenants de développer un bilinguisme fonctionnel. Ce modèle éducatif innovant permet le développement parallèle et simultané des connaissances générales et des habiletés de langue. Malgré le succès du programme d'immersion, il n'est pas à l'abri de défis importants qui peuvent, parfois, affecter la qualité de l'instruction et compliquer le processus d'apprentissage. Les sections suivantes décriront certains des défis auxquels est confrontée l'immersion dans le contexte socioculturel du nord-ouest de l'Alberta où la recherche s'est déroulée. L'utilisation de la langue par les enseignants et par les pairs sera discutée en tant qu'obstacle commun de l'immersion qui nuit au développement scolaire des élèves. Cette section décrira ensuite un problème auquel tous les élèves font face, celui de la transition entre l'élémentaire et le secondaire. Ceci me permettra par la suite de mettre en évidence le défi principal auquel tout enseignant en immersion doit faire face, celui de l'intégration de l'enseignement du contenu et de la langue dans le contexte de l'enseignement des matières autres que la langue, un thème central dans la recherche actuelle en immersion et qui est au cœur de l'étude présentée ici.

**2.1.1 Les différences sociolinguistiques du nord-ouest albertain.** Avant de pouvoir comprendre les différences sociolinguistiques particulières à la communauté du nord-ouest albertain, il faut comprendre la réalité de l'éducation francophone et

immersive de l'Alberta. L'article 23 de la Charte des droits et libertés, qui date de 1982, décrit dans quelle mesure les minorités linguistiques francophone et anglophone du Canada ont le droit de choisir la langue d'éducation pour leurs enfants. Cette loi a permis à certaines communautés de parents francophones de l'Alberta d'obtenir la création de nouvelles écoles et de conseils scolaires francophones. Puisque les premières écoles francophones publiques en Alberta, une à Edmonton et l'autre à Calgary, n'ont pas vu le jour avant 1984, le temps écoulé entre l'adoption de l'article 23 et l'ouverture de la première école étant d'environ deux ans, l'immersion a été la seule option pour les parents de souche francophone en Alberta pendant près de vingt ans, soit l'écart entre l'arrivée des écoles d'immersion et la première école francophone. Par la suite, en 1994, les premiers conseils scolaires francophones ont commencé à prendre forme et en 2007, il y avait sept conseils scolaires francophones dans la province (McMahon et Levasseur-Ouimet, 2007). Aujourd'hui, grâce à une amalgamation de conseils francophones, la province de l'Alberta est séparée en quatre quadrants avec chacun leur propre conseil scolaire francophone.

Dans les communautés du nord-ouest albertain, la situation de l'immersion est différente de celle que l'on retrouve dans les grands centres du reste du Canada. La première école francophone en milieu rural du nord-ouest a ouvert ses portes en septembre 1988 aux élèves de la maternelle à la 9<sup>e</sup> année. Les élèves venaient de communautés parfois très éloignées pour recevoir leur éducation en français. En juin 1992, le système d'éducation francophone dans le nord-ouest a produit le premier groupe de finissants. En 1994, une deuxième école francophone a ouvert ses portes aux élèves de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année dans une petite ville à 45 km au nord de la première école rurale de la région : entre autres, pour raccourcir le déplacement pour les plus petits. Aujourd'hui, l'école accueille des élèves jusqu'en 8<sup>e</sup> année. Quatre ans plus tard, une troisième école francophone a ouvert ses portes à environ deux heures de route au sud de la première école du nord-ouest. Cette école a commencé par accueillir 23 élèves de la maternelle à la 6<sup>e</sup> année dans le plus grand centre urbain du nord-ouest albertain. Avant l'ouverture de ces trois écoles, les écoles d'immersion étaient le seul choix pour les francophones à la recherche d'une éducation en français. Puisque la majorité des francophones ont fait leur scolarité en immersion française et que beaucoup de leurs

enfants avaient commencé leur scolarité en immersion, plusieurs ayants droit à l'école francophone ont décidé d'envoyer leurs enfants, eux aussi, dans des écoles d'immersion. Il est clair que le nombre d'élèves inscrits dans les programmes d'immersion influence la décision de certains parents francophones puisque ce nombre surpasse de beaucoup celui des écoles francophones même dans ces communautés.

La différence sociolinguistique des élèves du nord-ouest albertain ressemble à celle présente dans le contexte de l'immersion à deux voies aux États-Unis, où certains jeunes inscrits dans le programme de langue seconde parlent cette langue à la maison. La présence, dans un même groupe, d'élèves dont la langue d'enseignement est aussi la langue maternelle et d'élèves dont la langue d'enseignement n'est pas la langue maternelle crée des variations dans les niveaux langagiers au sein du groupe. Cette situation impose des défis importants aux enseignants qui doivent faire face à des classes à niveaux multiples et souvent très disparates quant au niveau de la maîtrise de la langue d'immersion. (Mougeon, Nadasdi et Rehner, 2010; Walker et Tedick, 2000).

**2.1.1a Impact sur la production langagière des apprenants.** Ces différences sociolinguistiques particulières ont un impact sur la production langagière des apprenants. Plus précisément, elles ont un impact sur la forme, la fluidité, la production et la fréquence d'utilisation de la langue. Les élèves ont tendance à s'exprimer dans la langue de l'enseignement quand l'enseignant est présent, mais changent rapidement de langue quand il quitte (Broner et Tedick, 2011), car les élèves qui n'ont pas la langue d'enseignement comme langue maternelle ont tendance à vouloir s'exprimer dans leur langue maternelle. Ces élèves démontrent tout de même une sensibilité à ceux dont la langue maternelle est la langue cible d'enseignement et utilise cette langue pour communiquer avec eux (Walker et Tedick, 2000). Par contre, les élèves dont la langue maternelle est celle de l'enseignement ont tendance à vouloir s'intégrer au groupe majoritaire et feront, pour cela, un effort pour utiliser la langue majoritaire à la place de leur langue maternelle. Cette conformité a un impact négatif sur la qualité de la production langagière ainsi que sur la compréhension de la langue par ces élèves de langue maternelle.

**2.1.2 La qualité de la langue de l'enseignement.** Selon Walker et Tedick (2000), les défis liés à l'acquisition et à la qualité de la langue seconde proviennent parfois de

l'enseignant en milieu d'immersion. Quand l'enseignant est lui-même un produit de l'immersion, il ne maîtrise pas toujours suffisamment la langue d'enseignement. Ce facteur peut créer un cycle d'erreurs langagières, car les élèves répètent les fautes que font leur(s) enseignant(s).

Parmi les défis, on peut aussi noter que la langue cible, aussi appelée langue d'immersion (L2, français dans le contexte albertain), n'est pas assez utilisée dans la salle de classe par l'enseignant(e) ou par les enfants. Quand l'enseignant(e) n'utilise pas la langue cible en tout temps pendant son enseignement et se sert plutôt de la langue majoritaire, l'utilisation de la L1 (langue maternelle de la communauté majoritaire, anglais dans le contexte albertain) chez les élèves augmente aussi (Ballinger et Lyster 2011). Certains des enseignants qui ont participé à la recherche de Ballinger et Lyster ont signalé que la langue majoritaire était plus facile à utiliser que la langue seconde pour l'enseignement de la matière. Ballinger et Lyster (2011) note aussi que les attentes des enseignants en ce qui concerne l'utilisation de la langue d'enseignement avaient un impact sur la production de la langue orale chez les élèves. Leur étude démontre que les attentes langagières et l'utilisation de la langue cible par les enseignants changent au cours de la journée. Les élèves ne suivent qu'un ou deux cours avec chaque individu pendant la journée avant de changer de local et de matière, ce qui explique ces variations dans l'utilisation de la langue d'enseignement. Logiquement, ces variations ont un impact négatif sur le développement langagier des apprenants.

Au cours du déroulement de cette recherche, plusieurs sources ont été consultées pour mieux comprendre l'impact de l'utilisation de la L1 dans le contexte de l'enseignement en immersion. Il n'existe pas d'étude longitudinale qui suit les effets de la présence de la L1 dans le contexte de l'enseignement de la L2 sur l'apprentissage des élèves. Malgré le manque de recherche qui prouve les effets négatifs de la présence de la L1, il est tout de même possible d'argumenter que l'utilisation trop importante de la L1 dans le contexte de l'immersion peut avoir des effets néfastes sur le développement de la langue ciblée en immersion. Selon mes observations personnelles dans la salle de classe et celle de mes collègues au cours des six dernières années, je suis convaincue que l'utilisation fréquente de la L1 limite l'exposition des apprenants à la L2, leur utilisation de la L2, ainsi que leur apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire ou de nouvelles

structures de phrase dans la L2. Il en résulte que les élèves soumis à un type d'expérience où l'utilisation de la L1 est prédominante dans ce contexte immersif ont tendance à ne pas approfondir leur compréhension de la langue d'immersion ou de la matière puisque leur exposition à la langue est limitée et que leur production langagière n'est pas stimulée comme elle devrait l'être.

**2.1.3 La transition entre l'élémentaire et le secondaire.** Aux défis importants auxquels l'immersion doit faire face s'ajoute celui de la transition entre le cycle élémentaire et secondaire, processus qui joue également un rôle dans le succès de l'élève. Selon Walker et Tedick (2000), les enseignants créent, surtout entre la maternelle et la deuxième année, un environnement qui représente une vraie immersion en langue seconde, c'est-à-dire un milieu où l'instruction se déroule dans la langue cible la plupart du temps et où beaucoup d'efforts visent la réduction de l'usage de la L2 autant que possible. Les élèves doivent se fier à des images et à des gestes pour comprendre et se faire comprendre pendant les trois premières années d'apprentissage dans le contexte de l'immersion. Cette façon de faire permet aux apprenants de développer le répertoire langagier dans le contexte de l'apprentissage des connaissances, car les élèves apprennent simultanément la grammaire, le vocabulaire et la syntaxe appropriée dans le cadre de tous leurs cours. Dès la troisième année, le cours d'anglais est introduit au sein de la journée (Alberta Education, 2012) et les élèves apprennent à communiquer leurs besoins en se servant de leurs connaissances dans les deux langues.

Une fois arrivés au secondaire, les élèves sont en contact avec une variété d'enseignants spécialisés. Ils sont exposés à différents styles d'enseignement tels que les leçons magistrales, la lecture du manuel ou la prise de notes. Selon mes observations personnelles durant ces quatre dernières années, les enseignants ont tendance à renoncer au ciblage de l'enseignement de la langue seconde au niveau secondaire, ce qui peut s'expliquer par le fait que les objectifs du curriculum sont plus nombreux et complexes que ceux des curriculums du cycle élémentaire. Les enseignants, souvent peu préparés aux défis que pose l'intégration de l'enseignement de la langue et des contenus dans la création de programmes, ont naturellement tendance à privilégier l'enseignement des connaissances sans assez se soucier des défis langagiers associés à celui-ci.

Les différences entre les deux niveaux scolaires créent des lacunes dans le développement langagier de l'enfant. Le cœur du problème vient du fait que l'importance accordée aux objectifs langagiers (ciblage de la forme) diminue au profit des objectifs généraux du curriculum (ciblage du sens) au moment où les apprenants en ont le plus besoin. La recherche dans le domaine de la littératie le démontre depuis une vingtaine d'années : il existe une corrélation étroite entre les connaissances langagières des apprenants et leur capacité à gérer et à produire des textes académiques/scientifiques de plus en plus complexes. Comme Wormeli (2013) l'explique clairement, le ciblage du langage et de la littératie devrait constituer des préoccupations constantes durant tout le cheminement scolaire, car les types de textes et leur nature varient en fonction de la discipline auxquels ils appartiennent. La capacité des apprenants à déchiffrer un certain type de texte et à le produire dépend donc de leur capacité à pouvoir manipuler le langage qui lui est propre ainsi que leur connaissance de la structure du texte ciblé. De plus, le vocabulaire académique est un élément clé de la réussite scolaire et il l'est davantage au second cycle. Allen (2007), par exemple, a trouvé que les élèves ont de la difficulté à lire ou à écrire parce qu'ils n'ont pas le vocabulaire pour le faire. Schleppegrell (2008) ajoute que la compréhension de textes scientifiques ou historiques exige une connaissance des structures de texte et des lexiques spécifiques au domaine étudié. Les élèves doivent donc apprendre à lire et à écrire les types de textes appropriés au contexte d'apprentissage. Schleppegrell (2008) pousse plus loin pour indiquer que la production orale académique est aussi différente que la production écrite et qu'elle présente ses propres défis. La recherche d'aujourd'hui soutient que l'apprentissage de la matière est directement lié au développement langagier de type académique des apprenants (par ex: vocabulaire, habiletés liées à la lecture et à l'écriture dans les disciplines cibles) qui permet de créer un sens, faire des liens logiques et développer ses connaissances (Wormeli, 2013; Schleppegrell, 2008; Allen, 2007). En conclusion, les résultats des recherches ainsi que les théories actuelles s'accordent tous pour défendre l'idée que l'enseignement de la langue devrait essentiellement continuer durant toute la scolarité d'un enfant (Met, 1994).

## **2.2 L'intégration de la langue en cours de contenu.**

Dans le but de continuer l'enseignement essentiel de la langue durant la totalité de la scolarité de l'apprenant et pour aider les élèves à comprendre la matière ainsi que la

langue, les enseignants de contenu doivent devenir des enseignants de langue aussi, surtout dans le contexte de l'immersion (Cloud, Genesee & Hamayan, 2000). Pour ce faire, il est nécessaire d'adopter une approche qui a comme but de cibler l'enseignement de la langue et des contenus disciplinaires simultanément. L'enseignement de matières par le contexte d'une langue « étrangère », connu sous le nom de *Content-Based Instruction (CBI)* en Amérique du Nord et de *Content and Language Integrated Learning (C.L.I.L)* ou de l'Enseignement de matières par intégration d'une langue étrangère (EMILE) en Europe et en Asie, est une approche de développement de programmes d'instruction rendant possible l'enseignement simultané de la langue et du contenu (Tedick & Cammarata, 2012). Dans le cadre de ce projet, nous parlerons de l'intégration de la langue et du contenu sous le titre de CBI. Selon Genesee (1994), l'enseignement de la matière par le biais d'une langue étrangère (CBI) met l'accent sur la langue dans le cadre de l'apprentissage. Afin d'immerger l'élève dans la langue, l'approche CBI (EMILE dans le texte cité) prend comme point de départ que la langue et les contenus non linguistiques sont des dimensions incontournables de l'enseignement des matières et exigent que les deux objectifs soient ciblés simultanément dans le but d'assurer un enseignement enrichi (Eurydice, 2006).

L'approche CBI peut être associée aux théories socioconstructivistes, socioculturelles et socioconstructivistes (Cammarata, 2010, pp.92-93). En harmonie avec le modèle constructiviste, le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'approche CBI est celui de facilitateur d'information. L'enseignant donne les outils nécessaires aux élèves pour qu'ils puissent aller construire leurs connaissances. Pour que l'apprentissage de la matière soit plus personnel et intéressant pour les apprenants, il est important qu'ils aient une compréhension de la langue d'enseignement de sorte à pouvoir chercher par eux-mêmes leurs connaissances et exprimer leur apprentissage plus librement. Une autre composante importante de l'approche CBI est la vision particulière du langage qu'elle adopte en harmonie avec les théories socioculturelles : le langage est considéré comme une composante essentielle de l'existence de tout individu, ou un outil central permettant non seulement de communiquer, mais aussi de penser et de se forger une identité propre.

Dans les dix dernières années, la recherche a démontré que l'apprentissage simultané de la langue et du contenu a un impact profond sur l'apprenant (Tedick &

Cammarata, 2012). Une raison pour ce succès est la flexibilité qu'offre l'approche CBI pour pouvoir répondre aux besoins spécifiques du milieu d'apprentissage immersif (Tedick & Cammarata, 2012). Par exemple, les élèves apprennent comment communiquer efficacement en sciences en formulant des phrases et des hypothèses scientifiques d'une façon différente qu'ils apprendront à s'exprimer dans le cadre d'un contexte politique pendant le cours d'études sociales. Les aspects plus interactifs (travail en pairs et discussions en classe) d'une approche telle que CBI permettent aussi aux élèves de construire des connaissances à partir de leur vécu ainsi que celui de leurs camarades de classe. Selon Lyster (2007), l'apprentissage de la langue se fait de façon pratique, c'est à dire, de sorte à ce que l'élève puisse utiliser et manipuler la langue dans un contexte réel et important pour lui et son apprentissage. L'apprentissage en immersion peut aussi être optimisé par le développement d'habiletés liées à la littératie académique en parallèle avec le développement du langage académique. En apprenant les différentes formes de texte dans leur contexte spécifique, les élèves comprennent l'aspect pratique de la communication : elle a un but spécifique. Leurs résultats surpasseront ainsi ceux des élèves qui sont dans d'autres programmes de langue seconde (Genesee, 1994).

L'intégration de la langue dans les cours de contenu a comme avantage non seulement de permettre aux élèves d'apprendre dans un environnement authentique, où la communication a un but, mais aussi de faciliter le développement de la littératie chez les élèves puisqu'elle aussi est liée à un objectif spécifique. Au fur et à mesure que les élèves progressent dans leur scolarité, ils font face à un vocabulaire de plus en plus complexe, à des tournures de phrase plus compliquées et à de nouvelles expressions tant lorsqu'ils sont à l'écoute que pendant la lecture de manuels ou d'articles de journaux et durant le visionnement de films ou d'émissions de télévision. Si les défis langagiers dans la langue maternelle existent et peuvent être importants, il faut imaginer que l'apprentissage d'une langue seconde crée un écart encore plus grand au niveau de la compréhension et de la production langagière. Au cours de la journée, les apprenants en immersion doivent pouvoir s'exprimer en expliquant des concepts, en donnant leurs opinions, en débattant ou en décrivant différentes perspectives (Saada & Makarow, 2012); la maîtrise de la langue est donc la clé pour bien véhiculer le message dans le contexte du contenu. Afin de pouvoir mieux répondre aux besoins des apprenants confrontés à des défis importants

durant l'apprentissage de matières au travers d'une langue seconde, Mariotti (2010) propose l'utilisation d'une pédagogie basée sur cinq étapes clés visant l'amélioration de la compréhension et de la production de messages à l'intérieur de la matière : 1) identifier les connaissances antérieures de l'apprenant; 2) accroître le vocabulaire; 3) développer les habiletés liées à la lecture et l'écriture; 4) discuter; 5) le modelage direct de la part de l'enseignant. Un sixième aspect, la motivation, pourrait aussi jouer un rôle clé dans la production de langue, de sorte à stimuler la compréhension des élèves en langue seconde à l'intérieur de leurs cours de contenu.

**2.2.1. Les connaissances antérieures de l'apprenant.** Les connaissances antérieures ne servent pas seulement à prédire ce que les élèves connaissent au sujet de la matière, mais permettent aux élèves de percevoir leurs lacunes langagières à ce sujet, tel que leur connaissance de structures de texte ou de vocabulaire. Priebe, Keenan & Miller (2012) suggèrent que les connaissances antérieures permettent de développer de meilleurs lecteurs chez les élèves qui ont de la difficulté à lire et à décoder. Les connaissances du sujet spécifique du texte permettent aux élèves de reconnaître certains mots et de se rappeler davantage du texte que les élèves en difficulté qui n'ont pas de connaissances antérieures. Dans une recherche semblable, Ryland, Aukrust et Fulland (2010) ont trouvé que les connaissances antérieures sont directement liées aux connaissances du vocabulaire de l'apprenant. Ceux qui n'ont pas le vocabulaire nécessaire dans la langue seconde ne peuvent pas utiliser les connaissances qu'ils ont acquises à l'extérieur de la classe pour mieux comprendre le texte. Ainsi, les connaissances antérieures aident les élèves à comprendre le texte et servent aussi d'outils de préparation à l'apprentissage qui doit prendre place pour acquérir de nouvelles connaissances en matière et en langue.

**2.2.2. Accroître le vocabulaire.** Le vocabulaire joue un rôle essentiel dans l'apprentissage de la langue ainsi que celui de la matière; c'est pour cela que la recherche présentée s'est concentrée en partie sur l'acquisition du vocabulaire dans le contexte de l'intégration de la langue dans les cours de contenu. Selon Bordeleau et Morency (1999) le nouveau vocabulaire doit être bien présenté en fonction de l'âge, la culture et les connaissances des apprenants et utilisé de façon répétitive en salle de classe afin d'être retenu par les élèves. Wormeli (2005) appuie cette idée en ajoutant que l'utilisation d'une banque de mots visibles dans la classe aide à utiliser le vocabulaire et donc d'internaliser

les mots; cette notion est soutenue par la théorie du *output hypothesis* (Swain, 1993; Swain & Lapkin, 1995). Pour être efficace, l'enseignement du vocabulaire devrait promouvoir une utilisation centrée sur les intérêts des élèves et sur l'actualité, accroître le répertoire langagier des apprenants de sorte à leur permettre de s'exprimer plus facilement (synonymes) et partager des informations en relation avec la matière spécifique étudiée.

Wormeli (2005) propose des activités de vocabulaire pour augmenter le répertoire de mots ainsi que la création de liens entre eux et avec la matière. Ce type d'activité est aussi utile pour l'enseignement de structures de phrase. Quand on leur présente une courte liste de mots, les élèves doivent pouvoir résumer les liens entre ces mots pour créer une idée ou un concept. L'utilisation d'activités basées sur le contenu dans le but d'enseigner la langue permet de créer un apprentissage authentique (Gibbons, 2002) et durable (Wormeli, 2005).

Selon Lapkin et Swain (1996) les cours de contenu sont des endroits particulièrement bien adaptés pour augmenter le lexique des élèves quand l'enseignement est fait de façon appropriée et qu'il offre des occasions pour l'enfant d'apprendre à utiliser le vocabulaire. L'apprentissage de vocabulaire, de grammaire et de syntaxe, essentiel à la production de textes, n'est pas possible sans l'utilisation d'une approche adaptée telle que CBI. La classe de contenu peut permettre de contextualiser l'apprentissage de la langue. Ce contexte peut permettre à l'enseignant de cibler la forme, la grammaire ou le vocabulaire à l'intérieur d'une leçon de contenu (Gibbons, 2002). Snow, Met et Genesee (1989) stipulent qu'il est seulement possible d'apprendre la langue dans des contextes où le contenu a un sens pour les apprenants et lorsque l'enseignant prend le temps de bien planifier l'apprentissage en lien avec les curriculums de langue et ceux de matières.

Beck, McKeown & Kucan (2013) discutent de l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire comme étant une activité qui se fait à l'oral lors des premières années scolaires, mais qui se développe en activité individuelle de lecture chez les jeunes adultes à l'école. Ce changement de style d'apprentissage n'est pas inefficace, car il est en effet possible d'apprendre de nouveaux mots à partir de textes lus. Le processus n'est par contre pas très efficace, puisque les élèves manquent beaucoup de contexte relié aux

nouveaux mots qu'ils rencontrent dans leur lecture. Un apprentissage de nouveaux mots se fait mieux lorsque le contexte est relié à des mots que les élèves utiliseront par la suite et qui sont expliqués dans des contextes authentiques avec des exemples, un ton de voix et des indices physiques – tout cela avant qu'ils soient vus dans un texte. Comme l'interprétation d'un texte peut augmenter le vocabulaire d'un élève et clarifier la matière, les connaissances de langue peuvent aider à interpréter un texte (Giasson, 1990) ou en écrire un.

**2.2.3. Développement d'habiletés liées à la lecture.** Un facteur important dans la maîtrise de la langue dans le contexte immersif est la compréhension de lecture, mais tous les élèves n'ont pas le même niveau de lecture. Cet écart devient encore plus évident plus un élève avance dans sa scolarité puisque les textes reliés à la matière deviennent plus difficiles (Chapman & King, 2003). Il est important de noter que les capacités de lecture des élèves ont un impact important sur leur compréhension (Gregory & Kuzmich, 2005). Lorsque les élèves passent beaucoup de temps à décoder, leur niveau de compréhension est affecté. Tout comme les activités de production et d'écoute, le développement d'habiletés liées à la lecture telles que la compréhension, l'autonomie et la récapitulation ou la discussion doivent donc faire partie des objectifs d'instruction en classe de contenu (Gregory & Kuzmich, 2005).

Avant même de commencer à lire, les élèves doivent sentir qu'il y a un but à la lecture, ils doivent savoir quel est l'objectif relié au texte (Kartchner Clark, 2009). La classe de contenu est idéale pour attacher un lien concret et un objectif à la lecture de texte puisque la lecture se fait dans le but d'apprendre ou de mieux comprendre un objectif lié à son apprentissage en cours de contenu. Afin d'être en mesure d'accomplir ces objectifs, Kartchner Clark suggère que les élèves doivent apprendre, entre autres, comment formuler des opinions, trouver les informations pertinentes, comprendre la structure du texte et utiliser le texte afin d'interpréter le vocabulaire. Une planification stratégique ainsi que l'utilisation d'échafaudages appropriés, tel que le modelage de l'enseignant, permettent aux élèves d'atteindre une meilleure compréhension des textes lus en lien avec la matière (Gibbons, 2002).

Rendus au niveau secondaire, les élèves font, dans plusieurs cas, davantage de travail dans les manuels d'école (Anderson, 2011). Malheureusement, les manuels pour

les programmes d'immersion sont les mêmes que les manuels utilisés dans les écoles francophones. Les niveaux de lecture et le répertoire langagier des élèves d'immersion ne sont pas les mêmes que ceux des élèves francophones pour qui les manuels sont conçus. En plus du niveau de lecture, la densité d'information dans les manuels rend la lecture difficile, surtout pour les apprenants qui ne possèdent pas toutes les stratégies de lecture ou le lexique nécessaires pour comprendre les différents types de texte. Les élèves lisent ce matériel créé pour le curriculum et comprennent souvent peu ou pas du tout le texte (Mariotti, 2010).

**2.2.4. Développement d'habiletés liées à l'écriture.** Un deuxième facteur important dans la maîtrise de la langue seconde est la production de la langue. Afin de mieux comprendre les complexités grammaticales et syntaxiques des textes, et selon Arthur (1981), il est important que l'élève puisse en écrire. Puisque la majorité des textes lus et écrits par les élèves à l'élémentaire sont du style narratif, ils ont l'habitude d'aborder des textes qui suivent une organisation spécifique (introduction, événement, problème et solution) avec un vocabulaire relié au temps ou au dialogue ainsi que des verbes au passé. Lorsqu'ils commencent à lire des textes informatifs, ils ont de la difficulté à comprendre le sens en partie parce qu'ils ne sont pas assez familiarisés avec le style d'écriture. Le texte informatif, qu'il soit sous forme de rappel, de rapport, de directive ou bien de discussion, adopte des structures diverses; certains textes permettent l'utilisation de l'opinion, alors que d'autres doivent suivre un ordre chronologique et d'autres encore doivent être organisés en lien avec le contenu. Le vocabulaire employé est peut également varier par rapport à la description de temps ou de lieu, aux mots de transition et au vocabulaire spécifique au sujet. De plus, on utilise dans les textes informatifs différents temps de verbes d'action et de relation, que les élèves ne connaissent pas toujours très bien, (Gibbons, 2002; Fortune & Tedick, 2003). Être exposés aux différents styles de textes informatifs permet aux élèves de mieux comprendre le genre de texte, la structure, le vocabulaire et le temps de verbe qui leur sont spécifiques, de sorte qu'ils pourront produire ces types de texte plus facilement.

Les apprenants doivent utiliser plus de compétences cognitives pour produire la langue que lorsqu'ils l'écoutent ou la lisent (Swain, 1996). Olson (1977, dans Cummins & Swain, 1986) explique qu'afin de comprendre un texte, il est nécessaire d'avoir des

stratégies de compréhension de langue ainsi que des stratégies de production qui surpassent les habiletés quotidiennes. Pour aider le cheminement langagier des apprenants et faciliter leur capacité à produire avec aisance et précision relativement au lexique, à la grammaire et à la syntaxe, un enseignement doit continuer à cibler la forme de la production de langue, ainsi qu'une augmentation d'activités leur permettant de reproduire les types de texte étudiés.

La production de la langue permet à l'apprenant de découvrir, d'essayer et de pratiquer les règles de la langue (Genesee, 1991). Pour développer les habiletés de production des élèves en milieu immersif, il est nécessaire de leur donner la chance de produire en salle de classe. Selon Genesee (1994), l'intégration de la langue en classe de contenu permet de donner aux élèves davantage de possibilités de communiquer leur connaissance de la matière authentiquement et effectivement tout en augmentant de manière continue leurs connaissances de la grammaire et de la syntaxe, connaissances essentielles à la maîtrise de la langue d'immersion.

#### **2.2.5. Le développement des habiletés liées à la parole/la discussion en classe.**

Le discours oral a sa place dans la classe de contenu non seulement pour discuter du sujet, mais aussi pour permettre aux élèves de mettre en pratique la forme et le vocabulaire. Swain (1999) signale que les élèves qui ont des occasions fréquentes de produire dans la langue d'immersion en classe peuvent prendre plus rapidement conscience de leurs lacunes langagières, une étape importante pouvant faciliter l'apprentissage de la langue cible. C'est à l'aide de discussions en pairs que ces élèves peuvent bien négocier le vocabulaire et la forme des verbes, car ils se fient non seulement à leurs connaissances langagières, mais aussi aux connaissances et aux expériences langagières de leurs pairs. En reproduisant ainsi la langue, soit à l'oral ou à l'écrit, l'apprenant développe ses connaissances en langue seconde (Swain, 1985). La discussion et la collaboration, selon Swain (1999), « forcent » les élèves à participer, à créer et à discuter non seulement de la langue, mais aussi du sujet.

Lyster (2007) reconnaît que la discussion et les activités en classe qui favorisent la discussion ont un impact positif sur la qualité de la production orale. Les apprenants ont la chance de s'interroger sur leur emploi de la langue et de se reprendre quand ils sont en situation interactive avec les autres élèves de la classe et l'enseignant. Lyster précise,

par contre, que le changement positif ne se fait que lorsque l'enseignant est présent pour guider les activités (Lyster, 2007). Il ajoute que les activités doivent être bien planifiées pour permettre de s'arrêter sur la forme, le vocabulaire et le contenu.

Tate (2012) suggère qu'un facteur important à la rétention du contenu est la discussion. Peu importe si la situation de discussion est en petits groupes ou en groupe classe, la production de la langue et le partage des idées stimulent le cerveau et permettent aux élèves de conserver leurs connaissances. Une approche telle que CBI favorise la croissance langagière nécessaire pour avoir de bonnes discussions en classe ou en petits groupes puisqu'elle assure que les élèves atteignent un niveau de langue propice à la discussion et qu'ils sont bien appuyés par l'enseignant pendant la discussion.

**2.2.6. Le modelage direct de l'enseignant.** Puisque l'objectif de l'intégration de la langue dans le cours de contenu est de permettre aux étudiants d'atteindre un niveau élevé de compétence langagière, l'enseignant doit être plus que le correcteur de forme; il ou elle doit servir d'exemple et de modèle afin d'équilibrer les objectifs langagiers et les objectifs de contenu. Swain (1988, dans Genesee 1994) a découvert que les enseignants s'attardaient plutôt à la correction de faits basés sur le contenu plutôt que la correction de la forme. Elle a aussi observé que l'utilisation de temps de verbe plus simples, tel que le présent, y était commune puisque les élèves avaient une bonne compréhension du présent et que son emploi facilitait la compréhension du message. Cette observation indique clairement qu'une telle pratique pédagogique ne pousse pas les étudiants à augmenter leurs connaissances de la langue puisqu'elle leur permet de rester dans leur zone de confort. Il revient à l'enseignant de mettre en évidence certaines erreurs de forme afin de permettre aux élèves de se familiariser avec leurs erreurs et leur donner la chance de les corriger. En tant que modèle, il est important que l'enseignant utilise les bonnes formes et inclue dans ses objectifs le ciblage de nouvelles habiletés langagières telles que les temps de verbes et les structures de phrases afin d'aider le raffinement des compétences langagières de ses élèves.

Le travail de Lyster (1999, 2001) dans ce domaine au cours des vingt dernières années corrobore les conclusions de Swain. Selon Lyster, c'est le rôle de l'enseignant de guider les élèves dans leur cheminement langagier en soulignant leurs erreurs et en les encourageant à faire la correction de leurs exposés oraux. Il est plus efficace, d'après

Lyster, de guider les élèves dans la correction de leurs erreurs que de leur donner la réponse. Demander aux élèves de reformuler leur phrase, leur donner des indices reliés au genre ou à la forme, leur demander de clarifier leur phrase et même redire la phrase en mettant l'accent sur l'erreur : toutes ces techniques rendent l'erreur visible pour l'élève et lui remettent la responsabilité de la correction. Ce type d'exemple créé par l'enseignant encourage les élèves à s'auto-corriger ainsi que de corriger leurs pairs, et est lié aux principes fondamentaux de l'approche CBI, car l'apprentissage du contenu dépend d'un enseignement simultané de la forme (lexique, syntaxe, grammaire) et des connaissances reliées à la matière spécifique dans le but de stimuler la compréhension (Cammarata, 2010).

La correction de langue n'est pas l'unique modelage en salle de classe dont l'enseignant doit s'occuper afin de faciliter la compréhension des élèves : il est aussi important que l'enseignant soit un modèle pour l'écriture, les discussions de groupe et la lecture (Mariotti, 2010). L'enseignant doit pouvoir échafauder l'instruction de manière à ce que la complexité des tâches puisse être ajustée au niveau des élèves. Par exemple, les enseignants peuvent présenter des exemples et démarrer les activités avec les élèves en classe avant de leur demander de compléter le travail seul. De plus, l'utilisation de mini-leçons permet aux élèves d'immédiatement mettre en œuvre ce qu'ils viennent d'apprendre. Beck, McKeown & Kucan (2013) propose que l'enseignant soit aussi le modèle de l'enseignement de vocabulaire, car c'est le rôle de l'enseignant d'expliquer le vocabulaire au lieu de donner une simple définition. Il a aussi la responsabilité de sélectionner les mots ainsi que les définitions à enseigner aux moments les plus appropriés. Ces principes indiquent clairement le besoin d'adopter une approche de développement de programmes dont le but est le ciblage stratégique des objectifs pédagogiques multiples incluant non seulement l'enseignement des connaissances liées à la discipline, mais aussi du langage associé à cette discipline (vocabulaire, grammaire, syntaxe) ainsi que des habiletés liées à la littératie disciplinaire (lecture, écriture, prise de parole associées à la discipline ciblée).

**2.2.7. La motivation.** La motivation est un facteur important dans le succès académique des élèves et donc un élément clé à considérer si l'on veut répondre aux défis spécifiques liés au développement langagier des apprenants dans le contexte immersif.

Dans une recherche explorant cinquante et une techniques de motivation, Dörnyei et Csizér (1998) ont identifié les dix techniques les plus motivantes selon les deux cents enseignants consultés, ou *Les dix commandements de la motivation des apprenants de langue*. Parmi ceux-ci, les auteurs notent le rehaussement de la confiance linguistique chez l'apprenant. L'augmentation de l'apprentissage de la langue peut aussi être liée à un autre commandement de la motivation, celui de l'autonomie de l'apprenant. Lorsque les élèves ont une meilleure compréhension de la langue, ils sont plus autonomes et donc généralement plus motivés à accomplir la tâche. Les travaux de Dörnyei et Csizér (1998) viennent donc renforcer l'argument selon lequel une approche intégrant simultanément l'enseignement du contenu et de la langue peut mieux répondre aux besoins des apprenants en milieu immersif que les approches traditionnelles.

Dans une recherche centrée sur une intervention impliquant le vocabulaire académique en cours de langue, Lesaux, Harris et Sloane (2012) ont découvert qu'un enseignement mettant l'accent sur le vocabulaire académique facilite la motivation des élèves. Cette recherche souligne aussi l'importance, d'une part, de l'incorporation de la lecture, l'écriture, l'écoute et la production orale et, d'autre part, de la création d'un lien au contenu pour encourager la motivation des élèves à apprendre un vocabulaire académique plus complexe. Selon Wesche et Skehan (2002), la motivation pour apprendre et comprendre vient de l'environnement, ce qui pourrait porter à croire qu'un milieu propice au développement langagier a un impact positif sur la motivation puisque celle-ci a tendance à réduire l'anxiété que ressentent les élèves s'ils ont le sentiment de ne pas comprendre ou de ne pas être capable de produire (Liang, 2011). Bordeleau et Morency (1999) affirment que l'augmentation de la compréhension de la matière est une source de motivation et une composante principale de la réussite scolaire de tout apprenant. L'utilisation d'une approche d'intégration de la langue et du contenu semble donc présenter des avantages par rapport aux approches traditionnelles actuellement en place.

### **2.3 La problématique liée à ce projet.**

Le but général de tout programme éducatif est de s'assurer que les élèves apprennent la matière académique. De plus, le but ultime de l'immersion est de permettre aux étudiants de pouvoir compléter la même scolarité que ceux inscrits dans des

programmes traditionnels tout en développant des connaissances langagières avancées dans une deuxième langue afin qu'ils soient bilingues à la fin de leur carrière scolaire. Selon Baker (2006), un individu qui atteint une fluidité plus ou moins égale dans les deux langues, dans une variété de contextes sociaux ou scolaires, a atteint un niveau de bilinguisme équilibré – c'est à dire, le but des programmes d'immersion destinés à la majorité linguistique et culturelle de l'endroit où le programme est mis en place (par exemple, l'immersion française en Alberta, une province majoritairement anglophone).

Tel que déjà évoqué, un des grands désavantages des élèves quand ils arrivent au niveau plus élevé de l'élémentaire et surtout au secondaire est que les enseignants tiennent parfois pour acquis que les élèves comprennent la langue et qu'ils ont moins besoin d'explications touchant le vocabulaire ou les structures de phrase; cette impression chez les enseignants influence la capacité des élèves d'atteindre un niveau de bilinguisme équilibré. Selon Zamel et Spack (2006), cette logique peut créer un stress ou une confiance diminuée chez les élèves, surtout dans le cas de l'apprentissage d'une seconde, ou pour certain d'une troisième, langue. Le manque de confiance qu'ils ont observé provenait d'un manque de vocabulaire et de connaissances langagières chez les apprenants, lacunes qui ne leur permettaient pas de bien s'exprimer. Selon Mohan (1986), le manque de compréhension de la langue a non seulement un impact sur les émotions des élèves, mais aussi sur leur compréhension de la matière, leur production d'exposés à l'oral ou à l'écrit, ainsi que sur leur niveau de bilinguisme.

McKeon (1994) explique qu'afin de réussir, les enfants en immersion doivent maîtriser différents types de langage pour pouvoir comprendre la matière particulière à l'étude. Ils doivent comprendre, par exemple, la langue orale ou écrite avec ou sans indices physiques dans un contexte enrichi ou réduit (Cummins, 1986). Dans une analyse de plusieurs théories sur la maîtrise de la langue et le rendement académique, Cummins (1986) décrit la différence entre la compréhension orale et la compréhension écrite. Les élèves peuvent se servir d'indices physiques et de sous-entendus dans les conversations orales afin d'appuyer leur compréhension, tandis que les textes écrits n'offrent aucun de ces avantages. Cummins (1999) identifie aussi deux types de compétences: les habiletés de communication interpersonnelle de base (*BICS : Basic Interpersonal Communicative Skills*) et la maîtrise cognitive du langage académique (*CALP: Cognitive Academic*

*Language Proficiency*). Le BICS représente les compétences langagières de base acquises par les apprenants de langue pendant les six premières années, majoritairement à partir d'interactions sociales. Ce sont les habiletés nécessaires à la communication quotidienne. Le CALP représente les habiletés de communication académique, c'est-à-dire celles qui se développent tout au long du parcours scolaire des apprenants. Le développement de ces deux dimensions langagières permet aux élèves d'aborder une très grande variété de textes spécifiques aux disciplines d'études et représente donc un facteur essentiel à la réussite scolaire. Afin de pouvoir atteindre ce niveau de bilinguisme équilibré qui comprend les contextes enrichis et réduits de la langue, il est nécessaire d'inclure un raffinement et un élargissement des habiletés langagières, et l'intégration de la langue dans les cours de contenu (Met, 1994).

Toute cette synthèse de la recherche, soulignant des défis particuliers auxquels font face les apprenants en milieu immersif, indique qu'il y a un véritable besoin, surtout au niveau secondaire, d'enseigner la langue non seulement dans le cadre du cours de français, mais aussi dans les cours de matière afin d'assurer la compréhension de la matière par tous les élèves. Zwiers (2008) affirme d'ailleurs qu'une des grandes causes des échecs des élèves en immersion peut être attribuée au manque de connaissances linguistiques des élèves, ce qui confirme le besoin d'utiliser de nouvelles approches ayant comme but principal le ciblage simultané d'objectifs académiques multiples, incluant le développement des connaissances générales – mais aussi des connaissances langagières associées aux disciplines enseignées – et le développement d'habiletés liées à la littératie académique.

Afin de participer à l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage en milieu immersif, ce projet de recherche propose de continuer l'exploration de l'impact de l'utilisation de CBI dans ce contexte éducatif, spécifiquement le contexte d'un centre d'immersion, ce qui se fait peu souvent dans la recherche courante. Plus précisément, ce projet cherche non seulement à étudier l'impact académique d'une telle approche, mais aussi à comprendre l'impact qu'une telle approche peut avoir sur la motivation des élèves à accomplir leur travail, participer en classe et utiliser la langue d'instruction.

Cette étude s'inscrit donc dans le courant de la recherche explorant l'impact de l'utilisation d'approches alternatives visant à optimiser l'intégration de la langue et le

contenu (pour une synthèse de la recherche dans ce domaine ces dix dernières années, consulter Tedick & Cammarata, 2012). La question majeure qui est au cœur de cette étude est la suivante: Est-ce que l'intégration de la langue dans les cours de contenu au milieu secondaire en immersion, où les curriculums sont complexes, peut améliorer la perception des élèves envers leur performance langagière et scolaire ? Quel est l'impact de leur perception sur leur compréhension orale et écrite, leur production orale et écrite, leur motivation et leurs résultats scolaires ?

## **Chapitre 3**

### **LA MÉTHODOLOGIE**

Ce chapitre mettra l'accent sur l'approche utilisée pour exécuter ce projet. Des détails pertinents portant sur l'école évaluée ainsi que sur les participants seront présentés. Le déroulement des unités enseignées, incluant un aperçu des approches d'enseignement utilisées avec les deux groupes pendant la recherche, sera détaillé dans le but d'aider à comprendre la différence entre les expériences vécues par chaque groupe. Dans la conclusion, les données de recherche et leurs méthodes d'analyse seront précisées dans l'ordre suivant : le sondage, les évaluations formelles et informelles, les résultats du projet final ainsi que les observations de la classe.

#### **3.1 Le contexte de la recherche**

**3.1.1 Description du contexte.** Afin de mieux comprendre la nature de l'impact que l'utilisation d'approches favorisant le ciblage simultané de l'enseignement du contenu et de la langue telle que CBI peut avoir sur la compréhension et la motivation des apprenants en milieux immersifs, deux classes de 7<sup>e</sup> année d'un centre d'immersion au nord-ouest de l'Alberta ont suivi trois unités enseignées de façon différente dans le cadre du cours d'études sociales.

Cette étude a été menée dans une communauté située dans le nord-ouest canadien dont la population de 55 000 habitants est constituée majoritairement d'anglophones migrants venant de l'intérieur de la province mais aussi de plusieurs autres provinces du Canada, ainsi que d'une grande population d'immigrants que l'industrie pétrolière attire. La population est desservie par quatre conseils scolaires, deux conseils publics, un conseil catholique et un conseil francophone. Un grand nombre des citoyens de la ville choisissent une deuxième langue dans le contexte de l'éducation de leurs enfants entre la maternelle et la neuvième année. Pour répondre aux besoins de la communauté, deux centres d'immersion ont été créés dans la région: un centre public et un centre catholique. Les deux centres ont connu une croissance rapide durant les cinq dernières années, surpassant la croissance d'autres écoles des deux conseils scolaires.

Puisque les élèves de cette région viennent souvent d'autres provinces, leur niveau de français n'est pas toujours égal à celui de la classe dans laquelle on les place quand ils

arrivent dans la communauté. Les parents de la grande majorité de la clientèle en immersion ne parlent pas la langue cible, dans ce cas le français, à la maison. Comme cette population d'élèves est importante et reflète le milieu immersif de cette région du Canada, une école de cette communauté a été sélectionnée pour participer à ce projet de recherche.

Le centre d'immersion française en question a été sélectionné parce qu'il représente un site éducatif d'immersion typique de la région. Plus de six cents élèves entre la maternelle et la neuvième année sont pris en charge par trente-cinq enseignants, trois administrateurs, douze membres du personnel de soutien et quatre concierges. Près de la moitié des membres du personnel s'identifient comme francophones ou sont d'origine francophone. Les autres membres du personnel sont eux-mêmes des produits de l'immersion, à l'exception des deux enseignants d'anglais au troisième cycle qui ne parlent pas le français. Chaque niveau scolaire est desservi par entre deux à quatre classes de chaque niveau scolaire pour un total de trente et une classes. Ces élèves proviennent de plusieurs milieux sociaux, économiques et culturels différents. La majorité des élèves parlent l'anglais à la maison, tandis qu'une minorité parle soit le français ou une troisième langue. Une très petite minorité parle une quatrième langue à la maison. Il y a en moyenne trois élèves par classe titulaire qui suivent un plan d'intervention personnel soit pour adapter le curriculum au niveau limité de compétence de l'élève ou l'accélérer pour répondre au niveau plus élevé de compétence de l'élève) le curriculum..

De la maternelle à la deuxième année, les élèves suivent tous leurs cours en français. À partir de la troisième année, ils suivent des cours d'anglais cinq fois par semaine, habituellement offerts par l'enseignant titulaire. Dans certains cas, l'enseignant titulaire n'a pas la qualité de langue ou l'aisance nécessaire pour enseigner soit l'anglais ou le français, donc il y a un échange pour ces cours. L'enseignement de toute matière est censé être en français jusqu'en neuvième année. Il y a une exception ici pour les deux enseignants d'anglais au troisième cycle qui enseignent leurs cours de religion et d'hygiène à leur classe titulaire en anglais. Certains cours d'option de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> sont aussi enseignés en anglais en fonction de l'enseignant ou bien du sujet, car certains cours se donnent à l'extérieur de l'école.

**3.1.2 Critères de sélection et participants.** Les critères de sélection étaient les suivants : les participants potentiels devaient avoir un minimum de cinq années d'expérience en salle de classe et ils devaient aussi accepter de modifier leur enseignement en utilisant l'approche CBI visant à intégrer l'enseignement de la langue à l'intérieur d'un cours de matière. Une enseignante francophone faisant partie des membres du personnel de l'école, répondant aux critères identifiés plus haut, a été sélectionnée pour enseigner les unités nécessaires afin de pouvoir compléter l'étude et de répondre à la question principale concernant l'optimisation de l'expérience d'apprentissage et l'augmentation dans la participation des élèves. Puisqu'elle enseignait deux classes d'études sociales de septième année, elle était en mesure de répondre aux besoins de cette étude. Deux groupes d'étudiants étaient donc nécessaires. Ces groupes seront dorénavant nommés groupe A, ceux qui ont suivi un enseignement basé sur l'approche intégrée (groupe expérimental), et groupe B, ceux qui ont suivi un enseignement traditionnel (groupe contrôle).

Du groupe A, le groupe expérimental, quatorze élèves ont participé à la collecte de données. Neuf filles et cinq garçons âgés de 12 et 13 ans ont reçu l'enseignement de trois unités en suivant une approche intégrée. Il n'y avait aucun élève à besoin spécial ou surdoué dans ce groupe. Ces élèves étaient académiquement moyens ou faibles et susceptibles de bénéficier d'un apprentissage d'intégration de langue dans leur cours de contenu.

Du groupe B, le groupe contrôle, quinze élèves ont participé à la collecte de données. Huit filles et sept garçons ont suivi des cours plutôt traditionnels. Deux élèves étaient codés surdoués en mathématiques dans ce groupe, mais aucune modification de programme n'a été faite pour eux en études sociales. Ce groupe d'élèves étaient entre moyens et forts académiquement, généralement capables de bien réussir leurs unités dans un contexte d'enseignement dit traditionnel (c'est-à-dire des élèves qui ne sont pas à risque). La moyenne de classe du groupe B est généralement plus élevée que celle du groupe A.

**3.1.3 La nature de l'intervention.** Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, plusieurs étapes ont pris place, telles que la planification d'unités, la collecte de données et les sondages. La première étape était la planification d'unités, qui a dû se

faire de deux façons pour la collecte des données nécessaires : planification d'unités basées sur l'approche traditionnelle (aucun changement par rapport à ce qui se faisait auparavant) et planification intégrée basée sur l'approche CBI (voir Annexes B et C).

Les unités d'études suivaient toutes le même déroulement : pré-test, guide d'étude, mini-tests en milieu d'unité, examen et projet final (voir Annexes B et C). Chaque unité offrait aussi des activités basées sur l'écrit, soit l'acte d'écrire ou de lire, ou bien sur l'oral, soit parler ou écouter, qui ne sont pas différentes des activités que les élèves accompliraient pendant une unité normale. Les élèves du groupe A ont reçu de l'instruction supplémentaire spécifique au sujet de la littérature, de la grammaire ou de la structure de texte avant de passer aux activités. La première unité de l'intervention avait comme sujet l'arrivée des Français en Amérique du Nord, le rôle des explorateurs et de l'église pendant cette période, ainsi que le système gouvernemental de l'époque. La deuxième unité portait sur l'arrivée des Britanniques en Amérique du Nord, le rôle des explorateurs et le gouvernement en place dans les colonies. Le contenu de ces unités se ressemble beaucoup, car elles traitent des mêmes concepts, utilisent un lexique semblable et sont enseignées de façon à pouvoir comparer les actions des deux groupes distincts. La troisième unité se concentrait sur la traite des fourrures et le rôle des participants autochtones, britanniques et français. Cette unité demandait de faire beaucoup de comparaisons entre les trois groupes et exigeait que les élèves utilisent les connaissances qu'ils avaient acquises pendant les deux unités précédentes pour bien réussir. Ces trois unités ont été choisies comme module pour la recherche à cause des similarités de leur contenu et leur lexique; elles exigent que les élèves utilisent le vocabulaire approprié et une grammaire semblable pour relier les idées et les concepts entre chaque unité. De plus, le groupe B qui a suivi l'intervention traditionnelle n'était pas désavantagé par rapport au groupe A à cause du style d'enseignement.

Dans le cadre de cette recherche, l'acquisition du vocabulaire pour chaque unité s'est faite au delà de l'apprentissage de mots qui servent à décrire les événements. Pour appuyer les élèves dans la formulation de leurs idées et leurs connaissances, on a également mis l'accent sur la structure de phrase, particulièrement les temps de verbe. CBI ne s'attarde pas seulement au lexique : les élèves ont dû comprendre la communication écrite ainsi que créer une production écrite claire. L'enseignement de

certaines styles d'écriture a eu lieu pour s'assurer que les élèves soient en mesure de bien communiquer leurs messages et de comprendre un message qui leur était communiqué.

Pour répondre aux attentes de cette étude qui, rappelons-le, vise à explorer l'impact sur la compréhension et la motivation des élèves ainsi que sur leur capacité des élèves à produire des textes académiques de différents niveaux de complexité dans la langue d'immersion d'une approche qui intègre l'enseignement de la langue avec celle du contenu, les deux groupes ont reçu un enseignement basé sur deux approches différentes. Le groupe A a reçu un enseignement modifié de type CBI, c'est-à-dire une intervention qui vise à équilibrer l'enseignement des connaissances de la matière, de la langue telle que la forme (vocabulaire, grammaire, syntaxe) et la littératie (lecture, écriture, présentation orale). L'approche intégrée suivi par le groupe A visait à enseigner de manière systématique la langue en utilisant un modèle de curriculum spécifiquement adapté et permettant d'optimiser l'intégration du contenu et de la langue (voir Annexe C). L'approche CBI favorise un apprentissage de la langue de communication utilisée au quotidien à l'extérieur de la salle de classe de type BICS (c'est-à-dire le développement d'habiletés conventionnelles) ainsi que l'apprentissage de la langue de communication académique de type CALP à l'intérieur de la classe (c'est-à-dire le développement d'habiletés liées à la littératie avancée) (voir discussion sur les travaux de Cummins incluse dans le Chapitre 2). Le groupe B a reçu un enseignement immersif traditionnel, c'est-à-dire où l'enseignement ne ciblait pas de façon stratégique et continue la forme telle que la grammaire, la syntaxe et le lexique pendant le cours d'études sociales. Le rôle de l'enseignante dans la classe traditionnelle est de dire aux élèves ce qu'ils doivent savoir et d'assigner des tâches qui permettent de démontrer ce qu'ils ont appris. La transmission d'information soit à l'oral ou à l'écrit favorise peu l'interaction et la communication entre pairs. L'objectif premier d'une classe traditionnelle est la transmission des savoirs, c'est-à-dire l'enseignement du contenu spécifique au curriculum, qui peut se faire (et c'est souvent le cas) de manière magistrale et peu interactive. Dans ce contexte, l'apprenant est beaucoup plus passif que dans un contexte éducatif de type socioconstructiviste tel que celui proposé par CBI.

## **3.2 La collecte de données**

**3.2.1 Les types de données collectées.** Les informations accumulées pendant l'unité ont été divisées en deux catégories, les données quantitatives et les données qualitatives. Les données quantitatives des résultats et des projets ont été comparées. Les données qualitatives des sondages ont été fournies par l'enseignante et par les élèves. Les notes anecdotiques de l'enseignante ont aussi été regroupées dans la catégorie de données qualitatives.

Les deux groupes sélectionnés ont participé à l'intégralité des activités pendant l'unité. Seulement les résultats des élèves participants ont été utilisés pendant la collecte de données.

En premier lieu, chaque élève a répondu à un sondage au sujet de sa perception de son rôle dans son apprentissage de la matière et sa motivation. Les élèves ont aussi noté leur aisance avec la matière et le vocabulaire utilisés pendant les cours. Des questions spécifiques sur le niveau de participation pendant les activités orales, les activités d'écriture et les activités de lecture ont servi à évaluer la confiance langagière des élèves. Les élèves ont aussi dû remplir le même sondage à la fin de l'enseignement des trois unités (voir Annexe D). Les questions ont été formulées de sorte à pouvoir comparer les réactions des élèves face à leur motivation d'apprendre avant et après la recherche.

L'enseignement de chaque unité a ensuite suivi la même routine : pré-test, mini-tests en milieu d'unité, examen et projet final. Chacune des activités a été construite pour être en mesure d'évaluer en même temps la compréhension de la matière et de la langue. Les pré-tests ont servi d'outils pour analyser les habiletés de communication et des connaissances antérieures des élèves. Un mini-test a été présenté à mi-chemin de chaque unité, suivi d'un examen à la fin. Ces contrôles ont été conçus pour l'évaluation des connaissances, de la compréhension de lecture et du vocabulaire. Selon les circonstances, les élèves pouvaient répondre à des questions à choix multiples, vrai ou faux, à développement ou à réponses courtes. Un projet final a fourni l'occasion aux élèves de détailler un événement clé de l'unité ou de résumer l'unité en créant des liens entre les événements. Les projets individuels ont été présentés aux deux groupes et ont suivi les mêmes critères d'évaluation en ciblant la qualité de la langue, surtout le vocabulaire et la

communication claire des idées, ainsi que la compréhension approfondie des textes étudiés en classe.

En plus de collecter les travaux des élèves, l'enseignante était responsable de prendre des notes anecdotiques de sorte à enregistrer ses observations au quotidien. Les élèves ont été observés pendant leurs travaux individuels, en groupe-classe et en petits groupes. Les notes anecdotiques ont révélé le niveau et la qualité du français parlé par les groupes pendant la tâche. L'enseignante a aussi noté si l'assiduité des élèves à la tâche et la qualité de leurs travaux. L'attitude des élèves envers les activités individuelles et en groupe a aussi été prise en note dans le but de mieux comprendre leur motivation. De plus, l'enseignante a enregistré le comportement des élèves à l'entrée et à la sortie de la classe afin d'avoir des informations supplémentaires concernant leur état émotionnel ainsi que leur degré de motivation à la fin de la classe.

**3.2.2 Les procédures de collecte des données.** Puisqu'il y avait un grand nombre de données à collecter pendant l'enseignement des trois unités, un système a été mis en place pour assurer l'anonymat des participants d'une part et l'organisation des données d'autre part. Le sondage était la seule information qui devait être codé afin de savoir qui l'avait rempli, puisqu'il a été complété au début et à la fin de l'intervention et devait être comparé pour voir quel type d'impact l'intervention avait eu chez l'apprenant. Les noms ont immédiatement été noircis sur les sondages et remplacés par un code, A ou B selon le groupe de participation et un nombre indiquant leur ordre alphabétique. Puisque les participants à la recherche ont été identifiés seulement à la fin de l'enseignement des trois unités, tous les sondages des élèves qui n'avaient pas accepté de participer ont été déchiquetés.

Les pré-tests, les mini-tests en milieu d'unité, les examens et les projets finaux ont été corrigés immédiatement après qu'ils aient été écrits afin de pouvoir donner une note dans le contexte du cours. Chaque évaluation a été remise aux élèves pour qu'ils puissent voir leurs notes avant qu'elles soient reprises et placées sous clé jusqu'à la fin de la recherche. Une fois l'identité des participants dévoilées, seuls les documents des élèves qui ont participé à la recherche ont été photocopiés. Les noms des participants ont été noircis sur la copie et l'original remis aux participants.

Les notes anecdotiques quotidiennes de l'enseignante étaient accumulées dans un journal de bord séparé en deux sections pour accommoder les résultats des deux groupes. Les noms des élèves ont été utilisés pour identifier des situations spécifiques. Afin de ne pas insérer de préjugés personnels existants envers ses élèves dans ses notes, l'enseignante a souvent noté des observations basées sur les interactions de groupe et le comportement général de la classe.

**3.2.3 L'analyse des données.** Une fois le projet complété et tous les documents accumulés, l'analyse des données a pu prendre place. Tous les documents ont été évalués de nouveau dans le but de séparer les données dans les catégories appropriées.

Dans un premier temps, les données qualitatives ont été analysées. Les sondages basés sur les expériences personnelles et le vécu des élèves ont servi à noter l'impact de l'intégration de la langue sur leur apprentissage et leur motivation. Puisqu'une partie du sondage était à choix multiples, un tableau a été produit pour démontrer s'il y avait eu un changement dans la perception de la compréhension de la langue, la compréhension de la matière et l'implication de l'élève dans son apprentissage. Une comparaison des niveaux de confort envers la matière ainsi que la motivation personnelle, indiquée sur une échelle de 1 à 5, a aussi été entreprise. Une interprétation des notes d'observation de l'enseignante a également révélé des données sur la quantité et la qualité de la langue ainsi que l'attitude des élèves en classe.

La deuxième phase de l'analyse a porté sur les données quantitatives collectées pendant les trois unités. Afin de comparer l'approche intégrée avec l'approche traditionnelle, l'analyse des résultats des évaluations formelles – mini-tests en milieu d'unité et examens – a été divisée en questions de compréhension de lecture, de productions écrites et de vocabulaire. L'analyse des projets finaux s'est faite en trois évaluations : la qualité de langue avec un accent sur le vocabulaire et les temps de verbe, la clarté du message et l'approfondissement des connaissances reliées à la matière. Les résultats pour chaque catégorie ont ensuite pu être comparés entre le groupe A et le groupe B.

Puisque les pré-tests servent d'évaluations informelles et ne sont pas utilisés pour calculer la compréhension de la matière, seulement la communication a été analysée pour la collecte de données. Plus spécifiquement, la qualité des structures de phrase, ainsi que

l'utilisation correcte de la conjugaison et du vocabulaire étudié ont été analysés pendant l'évaluation et la comparaison. De même, les observations informelles recueillies par l'enseignante ont été comparées afin d'identifier des variations au niveau de la motivation, la qualité du travail et le niveau de français oral pendant les cours d'études sociales 7.

Une fois les unités enseignées et les données accumulées, celles-ci ont été analysées selon les caractéristiques décrites ci-dessus dans le but de voir si l'intervention basée sur l'utilisation de l'approche CBI avait eu un impact sur l'expérience d'apprentissage dans le milieu immersif ainsi que sur la motivation des élèves à participer activement durant le processus d'apprentissage. Les résultats de recherche seront détaillés dans le prochain chapitre.

## **Chapitre 4**

### **LA PRÉSENTATION DES RÉSULTATS**

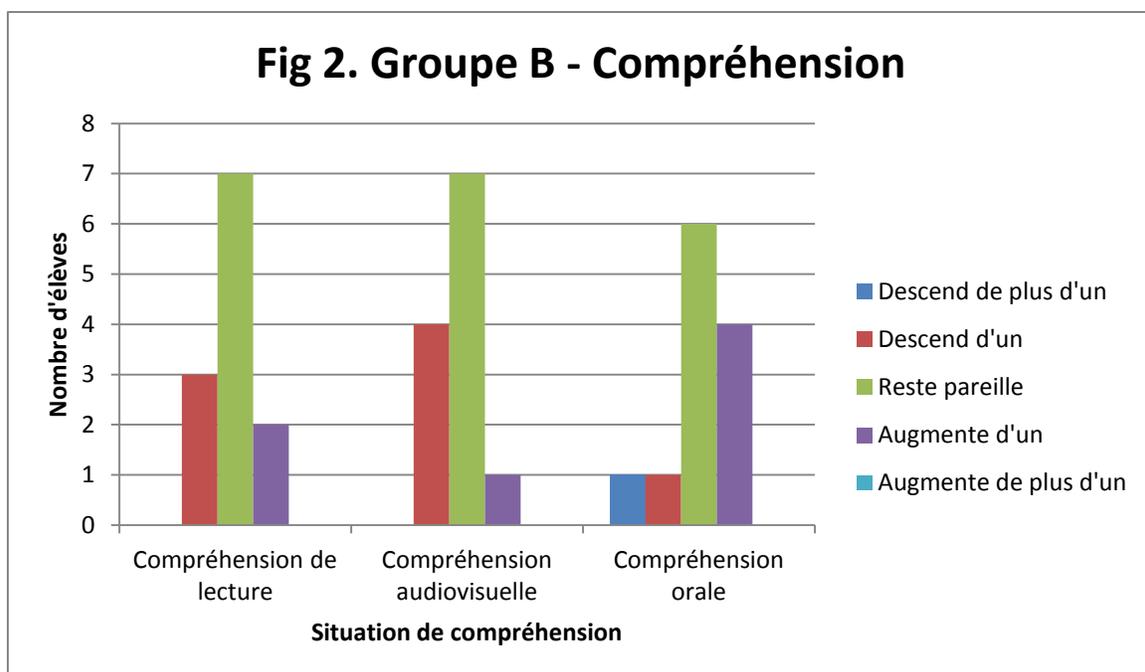
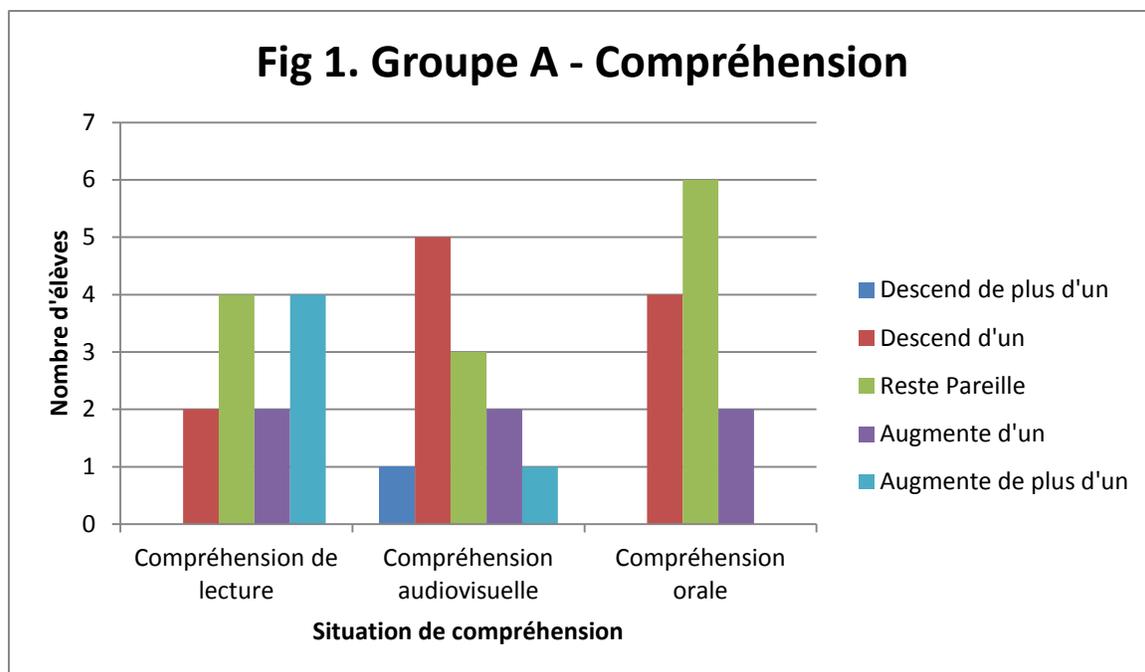
Les données requises par la recherche ont été détaillées dans le troisième chapitre. Dans ce chapitre-ci, les résultats de ces données seront expliqués à l'aide de graphiques ou de rapports écrits. Les résultats des données qualitatives, dont les sondages, seront présentés dans les sections suivantes : la compréhension, la production et qualité orales et écrites, les difficultés personnelles en lecture, le niveau de confort et les émotions. Un rapport des observations de l'enseignante sera ensuite discuté selon les catégories suivantes : le travail de classe, l'utilisation de la langue et la motivation. La deuxième section présentera les résultats des données quantitatives. Les évaluations informelles, formelles et les projets d'unités seront présentés sous les titres : la lecture, l'écriture, le vocabulaire, l'oral et les moyennes. Ces sections décriront l'approche prise par l'enseignante pour enseigner la lecture, l'écriture et le vocabulaire dans le contexte du cours d'études sociales en s'inspirant de l'approche CBI, ainsi que l'impact que l'approche a eu sur l'oral. Le tout sera résumé dans l'analyse des moyennes aux mini-tests en milieu d'unité, aux examens et aux projets des groupes A et B. Les observations quotidiennes de l'enseignante seront aussi intégrées à l'intérieur de chaque sous-catégorie afin d'enrichir l'analyse.

#### **4.1 Les données qualitatives : La perception des élèves et de l'enseignante**

Au cours de l'enseignement des trois unités, les élèves ont participé à un sondage et ont été observés au quotidien par leur enseignante afin de comprendre l'impact sur eux de l'intégration de la langue et du contenu, en particulier sur leur niveau de compréhension et leur motivation. Cette première section représente une analyse de ces données.

**4.1.1 Les sondages.** Pour comprendre l'impact tel que perçu par les apprenants de l'enseignement de type intégré sur leur compréhension et leur motivation, les élèves du groupe A et du groupe B ont complété le même sondage (voir Annexe 1) avant la première unité et après la troisième unité. Douze des quatorze élèves du groupe A et douze des quinze élèves du groupe B ont complété les deux sondages.

**4.1.1a La perception des élèves de leur compréhension.** Puisqu'une partie de l'hypothèse de départ était que l'intégration de la langue et du contenu devrait améliorer la compréhension du sujet en améliorant la compréhension de la langue, des questions du sondage demandaient aux élèves d'évaluer leur niveau de compréhension de discours oraux, de clips audiovisuels et de la lecture. En plus des objectifs liés aux connaissances disciplinaires, l'approche CBI cible des objectifs d'enseignement multiples liés au langage comme le développement du vocabulaire; une maîtrise approfondie de la grammaire et de la syntaxe; ainsi que le développement d'habiletés liées à la littératie académique telles que des stratégies de lecture permettant aux élèves de manipuler plus facilement des textes complexes. L'enseignement aux élèves du groupe A a suivi une telle approche et on leur a présenté des structures de phrase, du vocabulaire ainsi que des règles de grammaire spécifiques introduites dans le contexte de l'étude de la matière. Quant aux élèves du groupe B, ils ont reçu un enseignement traditionnel où le ciblage de la langue n'était pas une priorité et se concentrait principalement sur la clarification de mots de vocabulaire pouvant nuire à la compréhension de texte. Les deux groupes ont utilisé les mêmes textes de lecture, mais les élèves du groupe A, le groupe expérimental, ont reçu des leçons de littératie favorisant la compréhension de texte (par ex., clarification de la structure du texte étudié) et ont aussi participé à des activités préalables à la lecture ciblant l'explication d'éléments de vocabulaire clés et de structures grammaticales importantes dans le contexte. Les élèves du groupe B, par contre, n'ont pas reçu l'appui éducatif langagier typiquement mis à la disposition des apprenants dans le contexte de l'approche CBI.



La première tâche du sondage demandait aux élèves de décrire leur niveau de compréhension de la langue. Les figures 1 et 2 représentent l'écart entre les résultats des sondages, c'est-à-dire la perception des élèves par rapport à leur niveau de compréhension avant les unités versus leur niveau de compréhension après l'enseignement des trois unités. Les élèves devaient compléter trois phrases avec les énoncés : *très bien, bien, plus ou moins bien, peu, très peu ou pas du tout*. La première

phrase leur demandait d'indiquer leur compréhension quand ils lisent leur manuel d'études sociales par exemple. La deuxième question de compréhension portait sur la compréhension audiovisuelle lors du visionnement de films. La dernière question de compréhension visait à évaluer la compréhension orale des élèves.

Avant la première unité, aucun élève du groupe A ou du groupe B n'a choisi *très peu* ou *pas du tout* comme réponse à la question de compréhension de lecture. Après la deuxième unité, un élève du groupe A a indiqué qu'il comprenait *très peu*, cet élève ainsi qu'un autre ont indiqué qu'ils comprenaient moins bien après les trois unités. Parmi les douze élèves du groupe A, quatre élèves ont indiqué avoir le même niveau de compréhension de lecture qu'auparavant (c'est-à-dire, aucun changement perçu), deux élèves ont mentionné une augmentation de leur compréhension générale et quatre élèves ont indiqué croire comprendre beaucoup mieux. Sept élèves du groupe B ont répondu qu'ils avaient le même niveau de compréhension de lecture avant et après avoir complété les trois unités, deux élèves ont signalé qu'ils avaient amélioré leur compréhension tandis que trois élèves ont dit qu'ils comprenaient moins bien.

Aucun élève n'a indiqué qu'il comprenait *très peu* ou *pas du tout* en visionnant un film avant la première unité. Après la troisième unité, les élèves du groupe A ont indiqué en majorité qu'ils avaient plus de difficultés à comprendre des extraits visuels/oraux : six élèves ont indiqué que leurs niveaux de compréhension avaient baissé, un élève allant jusqu'à indiquer qu'il comprenait *très peu*. Seulement trois élèves dans ce groupe croient avoir amélioré leur compétence en compréhension visuelle/orale et trois n'ont vu aucun changement. Du côté du groupe B, les sept élèves ont indiqué qu'ils comprenaient de la même façon avant et après les trois unités. Cinq de ces sept élèves ont identifié leur niveau de compréhension comme étant *plus ou moins bien*. Un élève a dit qu'il comprenait mieux ce qu'il voyait et entendait, alors que quatre élèves ont indiqué qu'il comprenaient moins bien.

En général, les élèves des deux groupes ont évalué leur compréhension orale en cochant l'énoncé *très bien* ou *bien*. Six des élèves du groupe A et du groupe B disent avoir maintenu leur niveau de compréhension orale, alors que deux élèves du groupe A et quatre élèves du groupe B indiquent qu'ils ont augmenté leur compréhension. Cependant,

quatre élèves du groupe A et deux élèves du groupe B croient moins bien comprendre après l'étude des trois unités.

À la lecture des résultats de la section compréhension représentés visuellement dans les Figures 1 et 2, on peut constater deux points intéressants qui ressortent de l'analyse. Premièrement, la moitié des élèves du groupe A ont l'impression d'avoir une meilleure compréhension de la langue après avoir suivi une intervention du style CBI, tandis qu'une majorité des élèves du groupe B croient n'avoir vécu aucun changement. Dans l'ensemble, on peut constater que plus d'élèves du groupe B ont eu des difficultés de lecture que ceux du groupe A ayant reçu un enseignement intégré de type CBI. Deuxièmement, suite au visionnement de films académiques, la majorité des élèves du groupe A ont indiqué percevoir un déclin vis-à-vis leur niveau de compréhension entre la première et la troisième unité et seulement trois élèves ont signalé une augmentation dans leur compréhension. Il est possible que les élèves qui ont suivi une approche d'intégration simultanée de la langue et du contenu se sont aperçu qu'ils avaient un manque de vocabulaire pendant l'enseignement des trois unités et se sont donc rendu compte qu'ils comprenaient ainsi moins qu'ils l'avaient cru pendant le premier sondage. Ces résultats diffèrent beaucoup de ceux du groupe B où la majorité des élèves n'ont perçu aucun changement dans leur niveau de compréhension, quatre ont indiqué moins comprendre et un seul a cru mieux comprendre. Ceci étant dit, le tableau ne mesure pas leur niveau de compréhension, mais indique seulement s'il y a eu un changement dans celui-ci; il est donc possible que la stabilité dans les données du groupe B révèle que les élèves n'ont pas eu la chance de modifier leur niveau de compréhension face aux enregistrements audiovisuels puisqu'ils n'ont pas eu à s'attarder sur la langue pendant leur apprentissage.

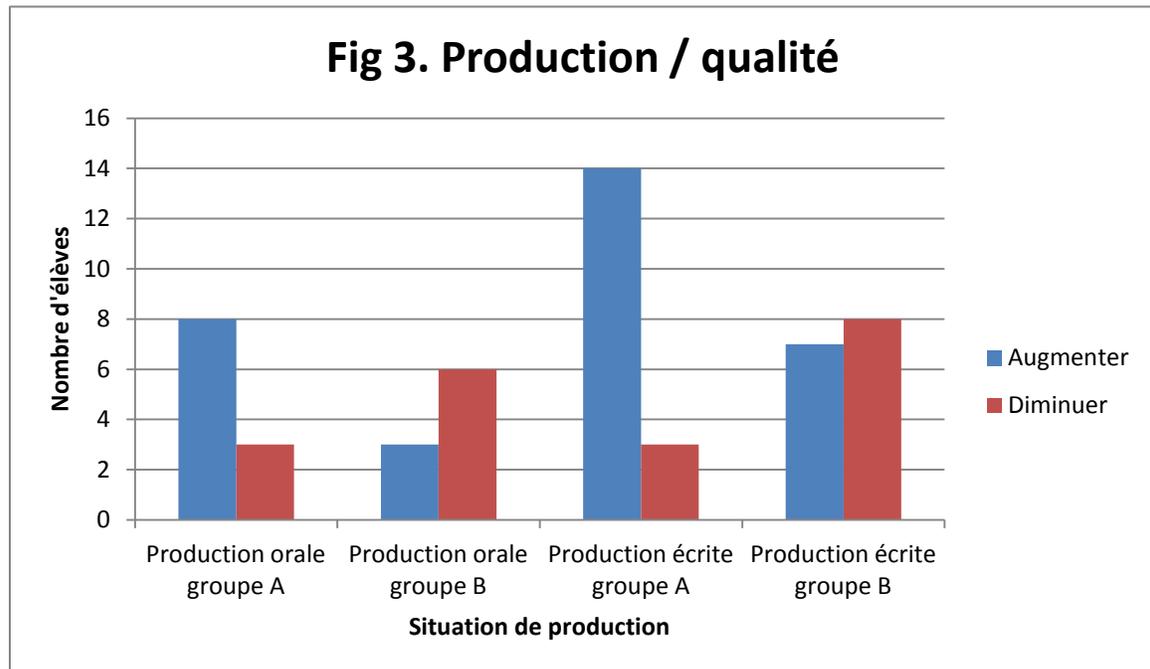
Après avoir reçu un enseignement où des stratégies de lecture ont été enseignées avant la lecture de texte, les élèves du groupe A ont pu mieux saisir comment aborder un texte souvent trop difficile pour eux. Leur interaction avec différentes formes de langue et de vocabulaire approprié a aussi été avantageuse dans leur compréhension de ce qu'ils lisaient. Ces résultats sont en harmonie avec les théories et la recherche dans le domaine de littératie scolaire, qui suggèrent que la lecture est une tâche qui nécessite un ciblage de stratégies particulières afin de pouvoir bien saisir le contenu (Kartchner Clark, 2009; Spiro, 1980). Lorsqu'il s'agit de la compréhension de textes académiques,

l'enseignement de la langue à l'intérieur des cours d'études sociales semble être une approche avantageuse selon les élèves qui ont suivi l'intervention.

**4.1.1b La perception des élèves de leur production et de sa qualité orale et écrite.** Afin de pouvoir répondre à la question de recherche, il était nécessaire de voir si l'enseignement intégré de la langue du contenu menait à une amélioration de la production orale et écrite chez les élèves. L'approche CBI expose les élèves au vocabulaire académique et social dans le but d'accroître leur production de la langue ciblée. Durant l'intervention de type CBI, les apprenants du groupe A ont non seulement été exposés à des structures grammaticales et à un vocabulaire pertinents, mais ont aussi été encouragés à utiliser ces éléments pendant leurs conversations et leurs présentations.

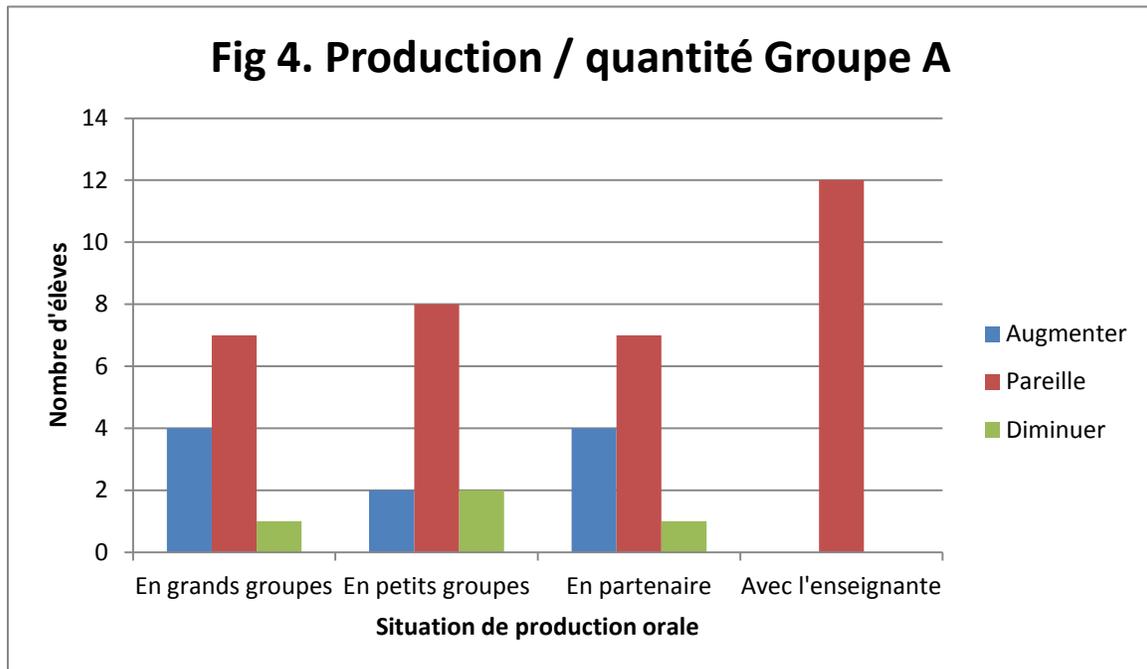
Les élèves devaient identifier la qualité de leur production orale en grand groupe de classe et en petits groupes. Ils devaient aussi évaluer la qualité de leur production écrite pendant la prise de notes et la phase de réponse aux questions. Une échelle de *très bien, bien, plus ou moins bien, peu, très peu ou pas du tout* leur a été fournie pour répondre à ces questions. Par la suite, les élèves devaient répondre à une série de questions sur la quantité de français parlé pendant qu'ils étaient en grands groupes (de cinq membres ou plus), en petits groupes (de trois ou quatre membres) et en partenaire (des groupes de deux). La quantité de français parlé avec l'enseignante était aussi un des sujets abordés. Ces six choix de réponses étaient présentés : *toujours, souvent, occasionnellement, peu, rarement, pas du tout*.

La figure 3 illustre les résultats de la deuxième section de questions posées aux élèves sur la qualité de leur production orale et écrite.

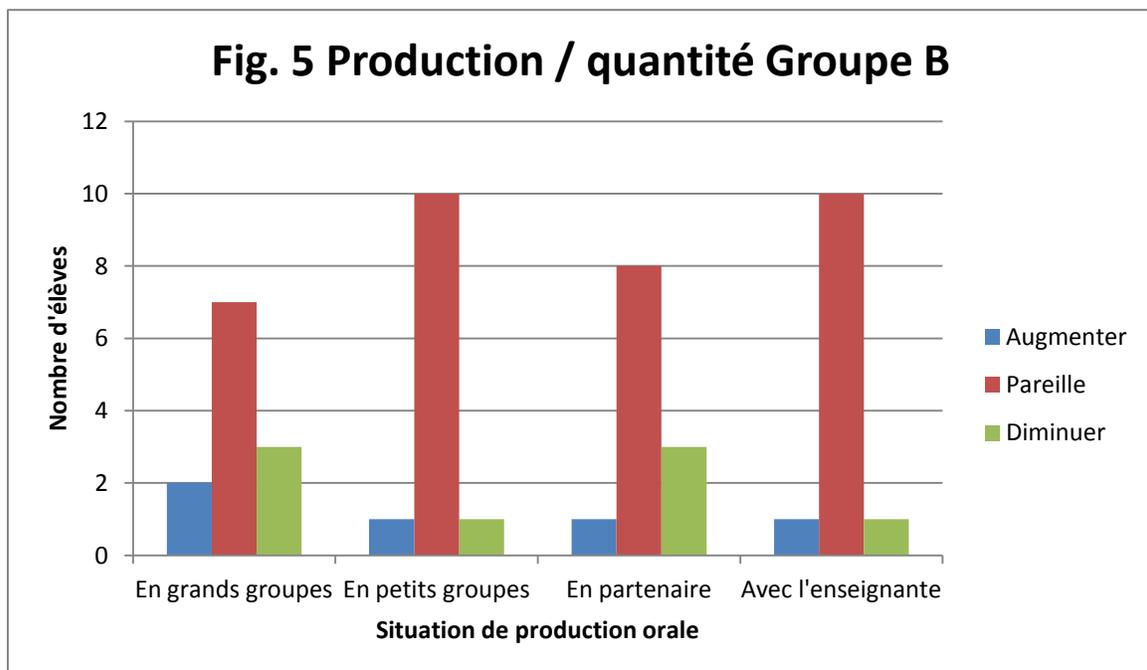


Pour organiser ce diagramme, les résultats de la production orale en grands groupes et en petits groupes ont été cumulés avec ceux de la production de notes et de réponse aux questions. Huit des quatorze élèves du groupe A ont noté une augmentation du groupe B ont eu la même impression.. Certains ont estimé que pendant les trois unités, la qualité de leur production orale en groupes avait diminué, soit trois élèves dans le groupe A et le double, donc six, dans le groupe B. En ce qui concerne la production écrite, 14 élèves du groupe A ont cru avoir amélioré la qualité de leurs notes et/ou réponses tandis que la moitié de ce nombre, sept élèves, du groupe B ont indiqué la même chose. Comme c'était le cas avec la production orale chez le groupe A, trois élèves du groupe B ont ressenti une baisse dans la qualité de leur production de notes et/ou réponses. Quant au groupe B, huit élèves ont indiqué que leur prise de note et/ou leurs réponses avaient empiré après leurs trois unités.

La figure 4 illustre la perception des élèves du groupe A face à leur utilisation de la langue française à l'oral.



La figure 5 représente les données sur la perception de l'utilisation de français oral chez les élèves du groupe B.



L'analyse des données indiquent que le groupe A a vu plus d'augmentation que de diminution dans l'utilisation du français dans les trois catégories de groupe. La

majorité des élèves ont coché *toujours*, *souvent* ou *occasionnellement* pour leur travail de groupe. Seulement un élève du groupe A a indiqué qu'il parlait *peu* français durant les travaux de groupe. Tous les élèves du groupe A ont indiqué qu'ils utilisaient le même montant de français avec l'enseignante avant et après les trois unités. Chacun avait indiqué qu'ils parlaient *toujours* en français avec l'enseignante.

Les données du groupe B décrivent une diminution dans l'utilisation de la langue chez quelques élèves, mais la majorité ont dit ne pas avoir changé leurs habitudes quand ils travaillaient en groupe. Tous les élèves du groupe B sauf un ont coché *toujours*, *souvent* ou *occasionnellement* pour leur travail de groupe; l'exception a indiqué qu'il parlait *peu* français en groupe. Un élève du groupe B a reconnu utiliser moins de français quand il parlait à l'enseignante tandis qu'un autre a dit s'en servir plus. Les élèves de ce groupe ont choisi *toujours* et *souvent* comme indicateur de quantité de français parlé avec l'enseignante.

L'analyse des résultats dans cette catégorie (voir Figures 3 à 5) indique que les élèves du groupe A ont le sentiment d'avoir surpassé ceux du groupe B. Après une intervention consistant en l'intégration de la langue dans trois unités d'études sociales, les élèves du groupe A ont indiqué percevoir une nette amélioration de la *qualité* de leur production orale et écrite, plus que le double des élèves notant avoir ressenti une augmentation par rapport à ceux ayant ressenti un déclin. Pour ce qui est de la *quantité* de production orale chez les élèves, entre deux à quatre élèves du groupe A ont signalé percevoir une augmentation de leur utilisation de la langue française dans la salle de classe par rapport à seulement un ou deux élèves du groupe B. Plus d'élèves dans le groupe B ont répondu avoir moins utilisé le français en situation de discussion que ceux du groupe A.

En résumé, l'enseignement stratégique de la langue dans le contexte de l'enseignement des matières proposé par CBI semble avoir eu un impact positif sur l'apprentissage par les apprenants. Les données collectées indiquent clairement que, en comparaison avec les élèves du groupe B qui ont reçu un enseignement de type traditionnel, les apprenants du groupe A ayant reçu un enseignement intégré ont ressenti une amélioration de la qualité de leur production langagière à l'oral et à l'écrit ainsi qu'une augmentation de leur capacité de production orale dans la langue d'immersion

durant les activités en salle de classe. Ces résultats peuvent s'expliquer en partie par le fait que l'enseignement basé sur l'approche CBI propose des échafaudages langagiers multiples permettant d'établir un contrepois (Lyster, 2007) et de rétablir un équilibre entre l'enseignement des connaissances disciplinaires et l'enseignement de la langue d'immersion. Il en résulte que les élèves du groupe A ont été exposés à plus de français lors des phases de préparation de lecture et aussi ont eu plus d'occasions de pratiquer la langue durant des phases de productions à l'oral et à l'écrit que les élèves du groupe B. Ces données cadrent avec la recherche dans le domaine de CBI, qui suggère que les connaissances langagières permettent aux élèves de mieux exprimer leur connaissance du sujet (Genesee, 1994; Snow, Met & Genesee, 1989).

#### **4.1.1c La perception des élèves de leurs difficultés personnelles en lecture.**

Chaque individu apprend de façon différente, ce qui explique pourquoi les difficultés auxquelles font face les élèves peuvent être de nature très différentes. Afin de voir si l'intégration de la langue dans le cours de contenu a un impact sur la compréhension de la matière, il était important d'évaluer la compréhension de lecture, celle-ci faisant partie intégrante des cours de contenu. L'approche CBI permet de cibler en parallèle des objectifs d'enseignement multiples qui peuvent inclure non seulement l'apprentissage des connaissances liées aux disciplines enseignées, mais aussi le développement du langage (le lexique, la grammaire, la syntaxe) ainsi que le développement d'habiletés liées à la littératie avancée ou scolaire telles que des stratégies de lecture pouvant faciliter la compréhension de textes et de contenus (L. Cammarata, communication personnelle, juin 2014).

Le sondage demandait aux élèves d'identifier leurs difficultés liées à la lecture en encerclant ce qui les empêchait de bien comprendre à partir d'une liste de cinq choix : le vocabulaire, la structure de texte, la difficulté du texte, la longueur du texte et le sujet du texte. La première colonne des figures 6 et 7 représente les difficultés personnelles en lecture telles qu'indiquées par les élèves du Groupe A et du Groupe B avant les unités.

Difficulté A	Avant	N'est plus	Est encore	Est nouveau
Vocabulaire	7	3	4	3
La structure du texte	6	5	1	0
La difficulté du texte	4	3	1	2
La longueur du texte	3	0	3	3
Le sujet du texte	2	2	0	2

Fig. 6 Les difficultés personnelles en lecture du Groupe A

Difficulté B	Avant	N'est plus	Est encore	Est nouveau
Vocabulaire	5	3	2	4
La structure du texte	2	2	0	1
La difficulté du texte	6	2	4	4
La longueur du texte	5	1	4	3
Le sujet du texte	4	3	1	5

Fig. 7 Les difficultés personnelles en lecture du Groupe B

Les données des trois dernières colonnes représentent le nombre d'élèves qui n'avaient plus cette difficulté après les unités, ceux pour qui le problème persistait et ceux qui ont découvert cette difficulté après les unités.

Le vocabulaire a constitué un problème pour sept élèves du groupe A et cinq élèves au groupe B. Après les trois unités, trois élèves du groupe A ne voyaient plus le vocabulaire comme étant un problème, tandis que quatre le trouvaient encore difficile et que trois croyaient qu'il était devenu problématique. De même, des cinq élèves du groupe B qui avaient perçu le vocabulaire comme étant difficile, trois élèves ne voyaient plus de problème, alors que deux élèves le trouvaient encore problématique et que quatre estimaient qu'il posait maintenant un problème.

La structure du texte posait un problème pour six élèves du groupe A au début, alors qu'à la fin des trois unités tous sauf un élève ne croyaient plus avoir de problème. Aucun nouvel élève n'a identifié la structure de texte comme étant problématique après les unités. En ce qui concerne le groupe B, la structure du texte était problématique pour deux élèves au début de l'intervention. Par la fin de l'étude, les deux élèves qui éprouvaient de la difficulté n'en éprouvaient plus tandis qu'un nouvel élève a identifié la structure de texte comme étant un problème.

Quatre élèves du groupe A ont identifié la difficulté du texte comme étant un problème. Seulement un élève ressentait encore cette difficulté après l'enseignement des trois unités et deux nouveaux élèves se sont joints à lui. Six élèves du groupe B ont identifié des problèmes avec la difficulté du texte avant le début de la recherche. Après l'enseignement des trois unités, seulement deux élèves du groupe B n'éprouvaient plus de difficultés alors que quatre élèves étaient encore en difficulté et quatre nouveaux élèves ont identifié que la difficulté du texte posait un problème à leur compréhension.

La longueur du texte s'est révélé problématique chez trois élèves du groupe A avant l'intervention CBI et chez six élèves à la fin. Quant au groupe B, la longueur du texte était un problème chez cinq élèves avant l'enseignement traditionnel et à augmenter à sept élèves à la fin de la recherche.

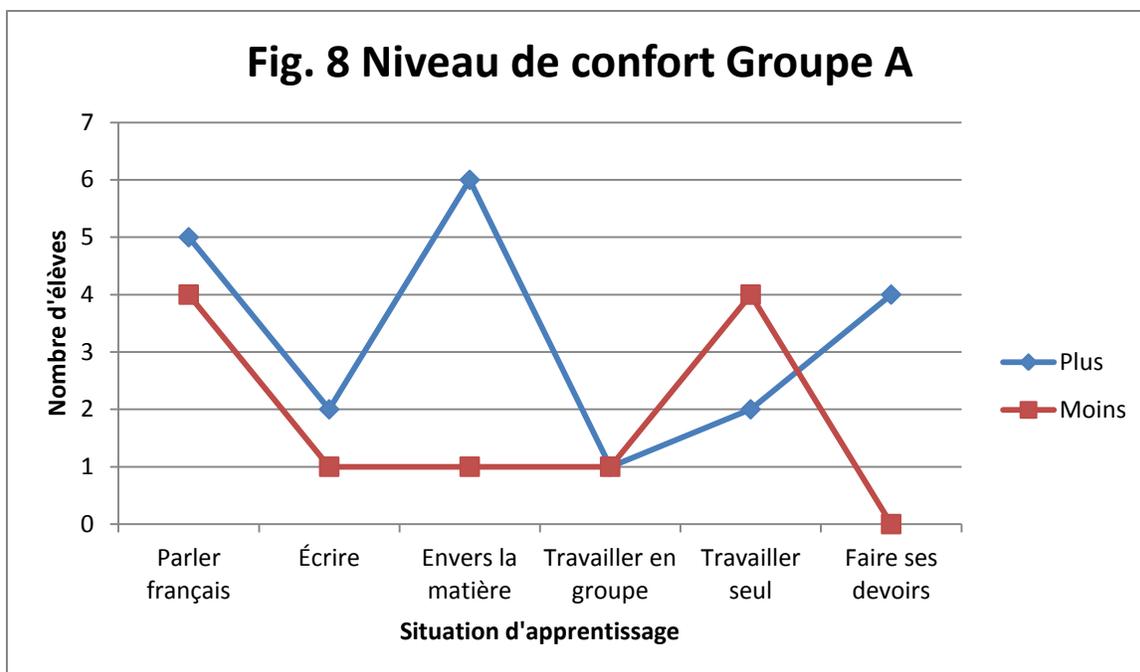
Le sujet du texte a été source de difficulté pour deux élèves du groupe A au début de la recherche seulement, et pour deux autres élèves lors du deuxième sondage. Quatre élèves du groupe B ont indiqué que le sujet du texte posait un problème pendant le premier sondage. Par la suite, tous sauf un ont changé d'avis, mais cinq nouveaux élèves ont déclaré éprouver des problèmes à ce sujet.

Après avoir analysé les deux tableaux, quatre points intéressants au sujet des difficultés en lecture sont ressortis : 1) les élèves du groupe A ont démontré une plus grande amélioration dans leur compréhension de lecture, car plus d'élèves ont identifié que la difficulté qu'ils éprouvaient avant n'existait plus. Le nombre d'élèves du groupe A qui ont indiqué qu'une nouvelle difficulté s'était développée était moindre que celui du groupe B; 2) la longueur des textes présentés semble être un problème que la moitié des élèves du groupe A et du groupe B ont encore de la difficulté à gérer. Ceci peut être dû au fait que plusieurs élèves avaient mentionné à l'enseignante qu'ils n'aimaient pas lire et qu'ils trouvaient les textes trop longs; 3) les élèves du groupe A avaient originalement décrit une difficulté à aborder des textes puisqu'ils ne comprenaient pas bien la structure du texte. Après avoir suivi l'intervention pendant trois unités, tous ces élèves sauf un ont indiqué qu'ils se sentaient plus à l'aise avec la structure de texte, ce qui démontre donc une nette amélioration dans ce domaine; 4) les élèves du groupe B qui n'ont reçu aucune intervention en lecture ont eu plus de difficultés à comprendre ce qu'ils lisaient pour acquérir des connaissances ou bien répondre à des questions que les élèves du groupe A.

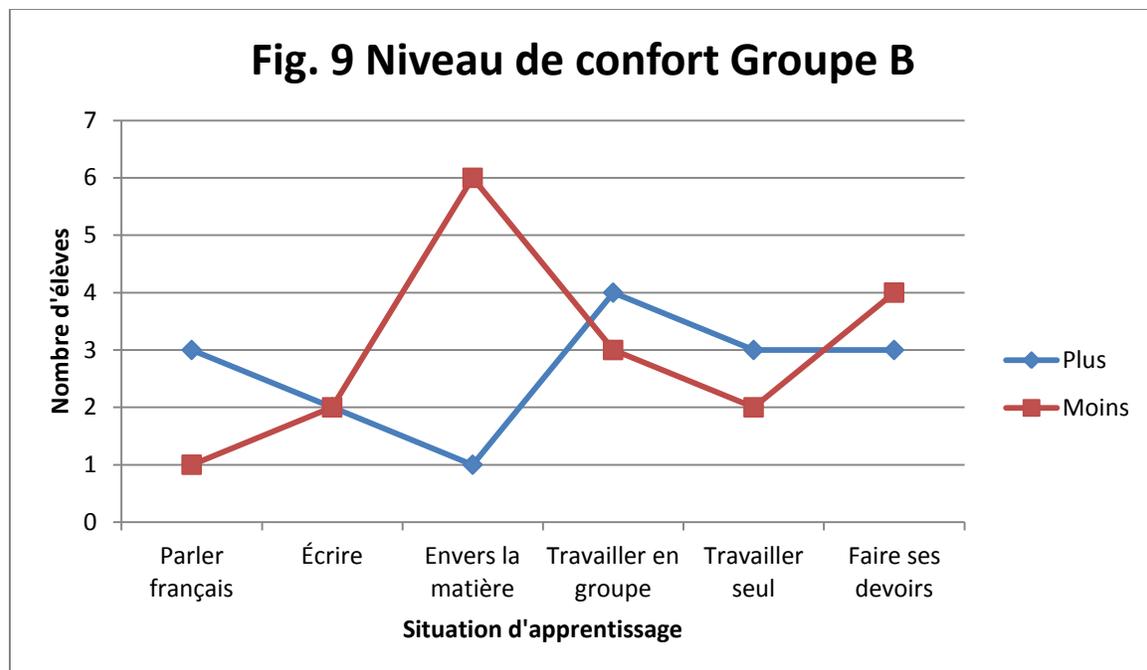
Les données des deux tableaux suggèrent qu'un enseignement qui utilise une approche telle CBI est avantageux, car il facilite la lecture et la compréhension des textes. Les apprenants qui ont bénéficié de l'intervention dans cette étude ont perçu que les connaissances de la forme de texte avaient un impact sur la compréhension du sujet. Ces résultats de recherche sont conformes à ceux de la recherche dans le domaine de la littératie (Gibbons, 2002; Lyster, 2007; Mariotti, 2010) qui indique que la compréhension du langage et de la structure académique joue un rôle important dans l'interprétation et la compréhension de texte scolaire.

**4.1.1d La perception des élèves de leur niveau de confort.** Cette recherche explore l'impact de l'intégration de la langue dans les cours de contenu sur l'amélioration de la compréhension et de la motivation des apprenants. Afin de pouvoir discuter de l'impact de l'approche CBI sur la compréhension et sur la motivation, il était important d'obtenir des informations sur la perception des élèves après l'intervention vis-à-vis de : 1) leur confort au niveau de la production orale et écrite, 2) leur compréhension de la matière, 3) leur capacité à gérer le travail seul ou en groupe ainsi que les devoirs à faire à la maison.

Les deux sondages demandaient aux élèves d'évaluer dans quelle mesure ils étaient à l'aise à parler en français en classe et écrire en français soit en prenant des notes, à l'examen ou pendant les projets. Les choix étaient les suivants : *très confortable*, *assez confortable*, *peu confortable*, *inconfortable* et *très inconfortable*. Les élèves ont aussi décrit leur niveau d'aisance envers la matière (l'histoire du Canada), le travail en groupe et le travail autonome, et les tâches remises comme devoirs. Les résultats démontrent le nombre d'élèves plus à l'aise après les trois unités par rapport aux élèves moins à l'aise à la fin de l'étude.



La figure 8 démontre qu'il y a eu deux augmentations importantes au niveau du confort dans le groupe A. Plus d'élèves se sentaient plus à l'aise avec la matière et pour faire leurs devoirs après l'enseignement des trois unités. Seulement un élève a indiqué se sentir moins confortable avec la matière et aucun élève n'a éprouvé moins de confort en faisant ses devoirs. Quatre élèves ont indiqué qu'ils n'étaient plus aussi à l'aise à accomplir un travail autonome et à parler en français, tandis que deux élèves ont indiqué se sentir plus confortables lors du travail en groupe et cinq élèves plus confortables à l'oral. Un élève a indiqué un niveau de confort moins élevé en travail de groupe tandis qu'un autre élève a indiqué un niveau plus élevé. Peu de changement a été noté au niveau de l'écriture : dans cette catégorie, trois élèves ont indiqué se sentir plus à l'aise et deux élèves se sentir moins confortables.



Les résultats du groupe B, représentés dans la figure 9, révèlent des augmentations et des diminutions dans toutes les catégories. Les plus grandes diminutions ont eu lieu dans le domaine lié au confort envers la matière (quatre élèves) et aux devoirs (quatre élèves). Seulement un élève a dit se sentir plus confortable après l'enseignement des trois unités, tandis que trois élèves ont indiqué se sentir plus confortables au niveau de l'accomplissement des devoirs. Quatre élèves ont indiqué se sentir plus à l'aise en groupe, alors que trois élèves ont identifié le travail seul comme étant plus confortable. D'un autre côté, trois élèves ont trouvé le travail de groupe moins confortable et deux élèves ont eu le même sentiment pour le travail seul. Deux élèves ont augmenté leur niveau de confort avec l'écriture alors que deux autres élèves se sont sentis moins à l'aise avec cette activité. Pour ce qui est du confort que ressentent les élèves quand ils parlent français, trois élèves ont éprouvé une augmentation tandis que seulement un élève a indiqué une diminution.

La lecture de ces tableaux permet d'observer deux changements importants perçus par les étudiants au sujet de leur niveau de confort : 1) après l'intervention, un grand nombre d'élèves du groupe A sont plus à l'aise à accomplir des tâches qui doivent être complétées seul à la maison; 2) plusieurs élèves du groupe A ont aussi indiqué qu'ils étaient plus confortables à parler et à écrire en classe, ce qui peut être attribué à une meilleure compréhension de la matière ainsi qu'une meilleure compréhension de la

langue française. Les élèves du même groupe qui ont ressenti un déclin dans leur niveau de confort pourraient éprouver une peur relative aux nouvelles attentes langagières élevées.

Puisque plusieurs élèves du groupe A ont vécu une augmentation dans leur niveau de confort face aux devoirs ainsi qu'avec la matière, il est possible de postuler qu'une intégration de la langue dans les cours d'études sociales donne aux élèves plus de confiance vis-à-vis de leur capacité à mieux comprendre la matière et, de ce fait, les aide à compléter des tâches de manière plus autonome. L'approche CBI qui favorise le ciblage simultané de la forme (le lexique, la forme, la syntaxe) et du sens (connaissances liées à la matière enseignée) semble faciliter l'apprentissage des élèves dans ce contexte éducatif spécifique. Si l'on se base sur les résultats obtenus et l'analyse des données recueillies, tout semble indiquer que l'utilisation d'une approche visant l'enseignement simultané de la langue et du contenu en immersion permet aux élèves d'améliorer leur compréhension de la matière et, de ce fait, facilite leur capacité à produire dans la langue cible tant à l'oral qu'à l'écrit.

**4.1.1e La perception des élèves des leurs sentiments.** L'hypothèse originale postule qu'il est possible d'améliorer la motivation des élèves à l'aide de l'intégration de la langue dans le cours de contenu. Afin de déterminer si l'approche CBI a un impact sur la motivation des élèves, on a posé une question concernant les sentiments, ceux-ci jouant un rôle important à ce sujet.

Chaque élève devait encercler les sentiments (autant qu'il voulait) qu'il ressentait en entrant dans le cours d'études sociales.. Les élèves pouvaient choisir leur sentiment d'une liste de huit : motivé, frustré, peur, heureux, encouragé, triste, nerveux et indifférent. Les données des figures 10 et 11 représentent l'évolution des sentiments chez les jeunes en comparant le nombre d'élèves qui avaient identifié un sentiment avant la recherche au nombre d'élèves qui ne le ressentaient plus, ceux qui le ressentaient encore et ceux qui ne l'éprouvaient qu'après l'enseignement des trois unités.

Sentiments A	Avant	N'est plus	Est encore	Est nouveau
Motivé	8	5	3	2
Frustré	2	2	0	1
Peur	5	4	1	0
Heureux	5	3	2	3
Encouragé	3	1	2	1
Triste	0	0	0	1
Nerveux	6	1	5	2
Indifférent	8	3	5	2

Fig. 10 Les sentiments relatifs à la motivation du groupe A

Sentiments B	Avant	N'est plus	Est encore	Est nouveau
Motivé	4	1	3	5
Frustré	3	2	1	0
Peur	0	0	0	0
Heureux	5	2	3	1
Encouragé	7	5	2	2
Triste	1	0	1	0
Nerveux	5	1	4	3
Indifférent	6	2	4	3

Fig. 11 Les sentiments relatifs à la motivation du groupe B

Dans un premier temps, trente-sept sentiments ont été choisis par le groupe A. Dix-neuf de ces sentiments ont changé au deuxième sondage. Dix-huit sont restés pareils et douze nouveaux sentiments se sont ajoutés. 63 % des élèves qui se sentaient motivés lors du premier sondage ne l'étaient plus au moment où ils ont dû compléter le deuxième sondage. Un élève a indiqué qu'il était frustré alors que les deux élèves qui avaient ressenti de la frustration au début de la recherche avaient changé d'avis à la fin. Seulement un élève avait encore peur et aucun nouvel élève a indiqué qu'il ressentait ce sentiment lors du deuxième sondage. Le même nombre d'élèves a indiqué se sentir aussi heureux et encouragés avant l'enseignement des trois unités qu'après l'intervention. Après le deuxième sondage, un élève a révélé qu'il ressentait de la tristesse. Des six élèves qui ont indiqué être nerveux, un a changé d'avis, cinq ont continué à l'être et deux

le sont devenus.. Huit des treize élèves qui s'étaient identifiés comme étant indifférents le sont restés et deux nouveaux élèves le sont devenus.

Le groupe B a identifié trente et un sentiments en tout. Le nombre de participants motivés a augmenté de quatre à huit tandis que le nombre d'élèves frustrés a diminué de trois à deux. Aucun élève n'a révélé éprouver la peur, ni au premier ou au deuxième sondage. Le nombre d'élèves heureux a diminué de 5 à 4 alors que le nombre d'élèves qui se sentaient encouragés est passé de 7 à 4. Aucune modification n'a été notée du côté de l'unique élève triste. Le nombre d'élèves indiquant être nerveux a augmenté de deux et ceux indiquant être indifférents de un.

L'analyse des résultats concernant l'impact sur les sentiments des apprenants souligne trois points importants : 1) les élèves du groupe B, qui n'ont pas suivi l'intervention, ont identifié la motivation comme étant un sentiment qu'ils ressentaient plus que les élèves du groupe A, qui, eux, auraient dû le faire selon l'hypothèse proposée; 2) pour les deux groupes, le nombre d'élèves qui ont choisi des sentiments positifs, c'est-à-dire la motivation, le bonheur et l'encouragement, est moindre que ou égal au nombre d'élèves qui ont signalé des sentiments négatifs comme la frustration, la peur, la tristesse, la nervosité et l'indifférence; 3) les élèves du groupe A ont signalé moins de peur et de frustration après l'intervention qu'au début de la recherche.

Après avoir suivi trois unités d'apprentissage où la langue et le contenu ont été ciblés, les élèves du groupe A n'ont pas signalé de changements importants dans le domaine des sentiments. L'approche CBI devrait avoir un impact sur les sentiments vécus en classe puisque l'augmentation de la compréhension provoquée par l'enseignement simultané de la langue et de la matière pourrait avoir un impact sur la motivation et les émotions positives. Par contre, les données collectées pendant ce projet indiquent que l'approche CBI n'a eu aucune incidence dans ce domaine.

**4.1.1f La perception des élèves de leur motivation.** Afin de pouvoir répondre à la deuxième partie de la question de recherche qui essaie de faire un lien entre la motivation et une approche CBI, des questions de sondage spécifiques à la motivation ont été présentées. Puisque l'apprentissage est en partie basé sur la motivation d'apprendre, il était important de comparer l'impact d'un enseignement intégré et d'un enseignement non intégré afin de voir si une meilleure compréhension de la matière, incitée par une

meilleure compréhension de la forme de la langue, pouvait avoir un impact sur la motivation des élèves.

Les trois dernières questions du sondage portaient sur l'identification du niveau de motivation sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très peu motivé et 5 étant très motivé. Les élèves devaient identifier leur motivation en classe, pendant leur travail de groupe et lors de la complétion de leurs devoirs à la maison avant et après la recherche. Les résultats sont présentés dans les Figures 12 et 13.

Motivation	1	2	3	4	5
Groupe A					
Classe avant	0	3	5	4	0
Classe après	1	1	6	3	1
Travaux avant	0	0	5	7	0
Travaux après	0	0	6	6	0
Devoirs avant	0	5	5	0	2
Devoirs après	0	2	8	1	2

Fig. 12 La perception de la motivation des élèves du groupe A

Motivation	1	2	3	4	5
Groupe B					
Classe avant	0	3	4	3	2
Classe après	0	0	5	6	1
Travaux avant	0	1	4	6	1
Travaux après	0	1	1	7	3
Devoirs avant	0	0	7	4	1
Devoirs après	0	3	5	3	1

Fig. 13 La perception de la motivation des élèves du groupe B

Le groupe A démontre majoritairement une stabilité dans leur degré de motivation en classe. Seulement un élève a dit se sentir moins motivé, tandis que deux élèves ont indiqué se sentir plus motivés. Trois personnes ont signalé qu'elles se sentaient plus motivées envers leur travail en groupe et leurs devoirs.

Pour ce qui est du groupe B, un élève a perdu sa motivation en classe alors que trois ont indiqué le contraire. Une augmentation de la motivation a été identifiée par trois

élèves en relation avec le travail de groupe tandis qu'une diminution a été notée chez trois élèves est en relation avec leurs devoirs à maison.

L'analyse des tableaux nous permet d'émettre l'hypothèse que la compréhension de la matière et de la langue peut avoir un impact sur la motivation des élèves, mais que ces liens sont difficiles à établir, car la motivation peut aussi être liée à une multitude d'autres facteurs, comme le suggèrent les trois points suivants : 1) Certains des élèves qui ont suivi l'intervention ont signalé une augmentation dans leur motivation et d'autres ont noté un déclin tandis que ceux qui n'ont pas suivi l'intervention ont seulement décrit une augmentation. Il est possible que la matière, l'histoire du Canada, joue un rôle dans la motivation des élèves du groupe B. Il est aussi possible que l'apprentissage de la langue à l'intérieur du cours de contenu soit un facteur qui entrave la motivation puisque plusieurs élèves ont indiqué éprouver une aversion pour les cours de langue; 2) Les élèves du groupe A se sentaient moins motivés à accomplir des tâches en salle de classe que les élèves du groupe B. Il est possible que les élèves qui n'ont pas suivi l'intervention se sentaient plus motivés à travailler en groupe car dans ces situations ils avaient rarement la chance de parler et discuter avec les autres, tandis que les élèves du groupe A travaillaient en groupe quotidiennement; 3) On note un changement positif dans le nombre d'élèves qui se sont dits motivés à accomplir leurs devoirs à la maison dans le groupe A tandis que l'on constate un déclin chez les élèves du groupe B.

Après avoir appris pendant trois unités en suivant une approche intégrée où ils apprenaient simultanément la matière et la langue, les élèves du groupe A ont ressenti peu de changement au niveau de leur motivation envers le travail en classe et le travail de groupe, mais une augmentation dans l'accomplissement de tâches individuelles telles que les devoirs. Ces résultats viennent corroborer la recherche sur la motivation scolaire qui indique que l'apprentissage de la langue dans le cadre du cours de contenu peut avoir un impact positif sur la motivation des élèves à apprendre en situation autonome puisqu'ils ont une meilleure compréhension de la matière (Dörnyei & Csizér, 1998). Lorsqu'il s'agit d'accomplir des tâches individuelles, l'intégration de la langue semble être avantageuse pour les élèves puisqu'ils semblent se sentir plus motivés à accomplir ces tâches.

**4.1.2 Les notes quotidiennes.** Dans le but d'ajouter aux données pouvant répondre à la deuxième partie de la question sur la motivation, ainsi que voir si

l'intégration de la langue avait un impact sur la qualité et la quantité de français parlé en salle de classe, des notes anecdotiques ont été prises et ensuite analysées par l'enseignant. Ces notes ont servi à identifier des thèmes communs ainsi que des informations pouvant enrichir l'analyse des données issues du questionnaire.

**4.1.2a La qualité.** Selon les notes de l'enseignante, les élèves du groupe A se servaient majoritairement d'une meilleure grammaire à l'oral, puisqu'ils utilisaient non seulement les bon temps de verbes (passé, présent, futur), mais aussi les bonnes conjugaisons. Les élèves du groupe B, toutefois, utilisaient plutôt le présent et ne s'attardaient pas aux conjugaisons appropriées. À l'écrit, les deux groupes semblaient avoir le même niveau de grammaire. Par contre, l'organisation, la structure de phrase et le vocabulaire des élèves du groupe A étaient globalement supérieurs..

Pendant les activités orales du cours d'études sociales, les élèves du groupe A passaient plus de temps à s'auto-corriger ou à se corriger entre pairs que ceux du groupe B. À l'intérieur du groupe, les élèves avaient tendance à travailler ensemble pour se corriger et l'élève qui avait commis des erreurs se corrigeait après avoir reçu une rétroaction de ses pairs. Les élèves ayant participé au cours d'intégration de la langue s'interrogeaient et se corrigeaient le plus souvent au sujet d'erreurs de genre (masculin/féminin) et de structure de phrase. Les notes prises par l'enseignante indiquent que les élèves du groupe B qui ont suivi l'approche traditionnelle s'arrêtaient peu pour corriger les erreurs, qu'il s'agisse des leurs ou de celles de leurs camarades de classe. Parmi ce groupe, quelques élèves corrigeaient les autres, mais, contrairement aux élèves du groupe A, les élèves ayant reçu la rétroaction ne se corrigeaient pas souvent.

Les notes de l'enseignante révèlent qu'après avoir suivi trois unités d'intégration de la langue, les élèves du groupe A étaient plus préoccupés que les élèves du groupe B à se corriger afin de produire des exposés oraux de qualité. Les observations au sujet de la qualité de langue des élèves semblent corroborer les résultats de recherche en apprentissage de la langue dans le contexte du cours de contenu en immersion selon lesquels l'utilisation d'approches de type CBI visant l'enseignement simultané de la langue et du contenu a un impact sur la qualité de la production langagière (Swain, 1996; Lyster 2011). Les résultats de cette étude indiquent que les élèves du groupe A ayant été exposés à un enseignement de type CBI ne s'attardaient pas seulement à s'assurer que le

contenu de la conversation était juste, mais aussi que le vocabulaire et la grammaire utilisés étaient appropriés au sujet.

**4.1.2b La quantité.** L'enseignante a observé la quantité de français utilisée en classe pendant les activités de groupe, pendant les discussions en grand groupe ainsi qu'à l'entrée et à la sortie de la classe. Les élèves du groupe A et du groupe B utilisaient très peu le français de leur propre gré quand ils entraient dans la classe avant le début du cours ou une fois que le cours était terminé et qu'ils quittaient la classe. À la fin des trois unités, les élèves du groupe A utilisaient plus de français quand ils quittaient la classe, discutant souvent de ce qu'ils venaient d'apprendre, tandis que les élèves du groupe B parlaient majoritairement en anglais de choses personnelles.

Pendant les discussions de groupe classe au début de la recherche, les élèves du groupe A et du groupe B utilisaient tous les deux approximativement la même proportion de français par rapport à l'anglais afin d'exprimer leurs connaissances. Par la fin de l'étude, les élèves du groupe A utilisaient moins de mots en anglais pour exprimer leurs connaissances de la matière que les élèves du groupe B. Le vocabulaire sélectionné pour les tâches d'écriture était aussi plus soigné chez les élèves du groupe A que ceux du groupe B.

Selon l'enseignante, les élèves du groupe expérimental où l'apprentissage de la langue était considéré aussi important que l'apprentissage de la matière parlaient plus français en petits groupes que ceux qui n'avaient pas suivi l'intervention. De plus, les élèves du groupe A discutaient plus souvent du sujet en situation de travail de groupe et pouvaient terminer les tâches autonomes et en groupe plus rapidement que les élèves du groupe B.

En subissant un apprentissage simultané de la langue et du contenu, les élèves du groupe A semblent avoir acquis plus de vocabulaire et une habitude de parler plus fréquemment en français et de corriger la forme de la langue, en comparaison aux élèves qui n'ayant pas suivi l'intervention. Ces observations sont conformes aux études sur l'intégration de la langue qui proposent que l'apprentissage de la langue dans le contexte de la matière à l'étude a un impact sur la production langagière des élèves (Lyster, 2011, Swain, 1996). Toutes les données recueillies durant la phase de prise de notes semblent indiquer que, lorsqu'il s'agit de la quantité de français parlé en salle de classe, il est

favorable d'intégrer l'enseignement du français (langue d'immersion dans ce cas) dans les cours de matières, car cette pratique fournit aux élèves l'occasion d'acquérir suffisamment de vocabulaire et de structures de phrases de sorte à être en mesure d'utiliser la langue pour communiquer leur pensée et leur connaissance et ainsi, comme le soulignent les données de cette étude, augmente leur confiance en leur capacité de parler la langue d'immersion.

**4.1.2c L'attitude.** Au cours de l'étude, l'enseignante prenait des notes au début de la classe et pendant et après celle-ci pour évaluer l'attitude des élèves envers le sujet et les tâches. Elle a observé que les élèves du groupe B avaient généralement une attitude indifférente face au cours d'études sociales, car ils venaient en classe sans porter attention à l'enseignante sauf pour la saluer, avaient souvent tendance à rêver en classe et quittaient la classe aussi vite que possible à la fin du cours. Par contre, les élèves du groupe A entraient en classe avec un sourire en saluant l'enseignante. Plusieurs élèves posaient des questions au sujet de la leçon de la journée précédente ou celle du jour même. Ils étaient majoritairement tous attentifs en classe, comme le démontre le taux de participation élevé dans ce groupe. À la fin du cours, plusieurs élèves remerciaient l'enseignante avec un sourire et se renseignaient au sujet des activités à venir.

L'attitude chez les élèves du groupe A, après avoir suivi une intervention intégrée, était ressentie par l'enseignante comme étant positive et engagée comparativement à l'attitude négative et désengagée des élèves du groupe B. Ces résultats ne peuvent être utilisés pour affirmer que l'approche CBI a un impact certain sur l'attitude et la motivation des apprenants, car la nature des groupes et des individus qui les composent peut avoir une incidence importante sur la dynamique de ces groupes. Même si les variables sont trop nombreuses pour identifier avec certitude ce qui a influencé positivement l'attitude et la motivation du groupe A, on peut toutefois souligner que les résultats obtenus par les questionnaires et les observations de l'enseignante durant les phases d'instruction cadrent avec les données dans le domaine de CBI qui indiquent que l'intégration de la langue et de matière semble avoir un impact positif sur le comportement et l'attitude des élèves qui suivent une telle intervention (Coclé, Hood & Marsh, 2010; Lyster 2007).

**4.1.3 Résumé.** Les résultats du sondage et des observations indiquent de très petits changements au niveau de la motivation, du confort et de la compréhension des élèves. Les observations de l'enseignante indiquent une meilleure qualité et quantité de langue ainsi qu'une attitude plus positive chez les élèves du groupe expérimental. Les informations ont aussi fournies des informations concernant la perspective des élèves vis-à-vis de leur expérience en salle de classe, de leurs difficultés, de l'utilisation et de la production de la langue. Chez le groupe A, les élèves ont pu identifier des lacunes langagières, mais se sentaient tout de même à l'aise en classe, et selon les observations de l'enseignante, ils étaient plus motivés à apprendre que les élèves du groupe B. Les données aideront à expliquer certains résultats découlant de l'évaluation des données quantitatives des trois unités.

## **4.2 Les données quantitatives : Les résultats scolaires**

Pendant l'enseignement des trois unités, plusieurs activités centrées sur la lecture, l'écriture, le vocabulaire et l'oral ont été présentées aux deux groupes. Le Groupe A, profitant d'un enseignement intégré de la langue et du contenu, a reçu un enseignement propice à l'apprentissage de la lecture, l'écriture, le vocabulaire ainsi que l'oral. Le groupe B a fait les mêmes activités sans l'enseignement spécifique au sujet de la lecture, de l'écriture, du vocabulaire ou la correction à l'oral. La section suivante vise à identifier dans quelle mesure cet enseignement intégré a eu un impact observable chez les élèves pendant leurs travaux en classe, leurs évaluations et la production de leurs projets finaux. Les observations de l'enseignante ainsi que les liens avec les sondages sont aussi inclus dans l'analyse de ces données.

**4.2.1 La lecture.** L'hypothèse de base est que les activités de lecture en classe pendant un enseignement intégré de la langue et du contenu devraient aider les élèves à comprendre la matière ainsi qu'à devenir des lecteurs autonomes. L'analyse suivante a pour but d'évaluer sa validité dans le contexte éducatif particulier où l'intervention a eu lieu.

**4.2.1a Groupe A.** Pour s'assurer que les élèves du groupe A puissent lire le texte et en ressortir les éléments importants, on a d'abord enseigné la structure de texte (Wormeli 2005). Puisque les manuels ont une structure spécifique, les élèves ont discuté de l'importance des titres, des sous-titres, des images, des mots en gras ou en italique et

des bulles de texte. Après avoir compris ce concept, ils ont repéré les mêmes caractéristiques dans des articles de journaux et des œuvres documentaires de la bibliothèque. On considérait alors que les élèves étaient prêts à aborder un texte. On a ensuite eu recours à une variété d'activités avant, pendant et après la lecture pour appuyer les apprenants dans le développement de leurs habiletés de lecture, de compréhension et de langue.

Premièrement, les élèves devaient se servir de leur habileté en langue orale pour discuter de leur connaissance du sujet avant même d'aborder le texte afin de s'assurer que la classe partageait des connaissances antérieures pouvant faciliter la lecture et la compréhension du texte. Par la suite, les élèves devaient, à partir d'une liste de mots clés identifiés par l'enseignante, participer à un travail de groupe durant lequel ils devaient puiser dans leur connaissance du sujet et de la nature du mot (verbe, mot de même famille, mot à l'intérieur du mot, etc.) pour discuter et négocier le sens des mots. La dernière étape avant la lecture était de s'assurer que les élèves savaient pourquoi ils devaient lire ce texte en particulier, de sorte à être en mesure de discuter du texte de façon plus spécifique et approfondie après la lecture.

Pendant la lecture, les élèves devaient se servir de leurs nouvelles connaissances au sujet du vocabulaire et de la matière pour discuter à l'oral pendant la lecture ou bien résumer le contenu en paraphrasant le texte. Ayant appris avant la lecture comment entretenir une discussion productive – les types de questions à poser et les façons appropriées de répondre, la façon de décrire ce qu'ils avaient appris ou ce que la lecture avait confirmé de leur prédiction –, les élèves ont su discuter du sujet de façon organisée et ciblée. Par la suite, ils devaient résumer le texte en le reformulant dans leurs propres mots et sans discuter d'informations qui n'étaient pas pertinentes au but de la lecture. Pour réussir ces tâches, les élèves devaient se servir de leur français oral et écrit, de leur connaissance du vocabulaire et de leur compréhension de la matière.

Après la lecture, les élèves étaient libres de discuter entre eux et ensuite en grand groupe. Les élèves étaient ensuite encouragés à utiliser leurs nouvelles connaissances pour compléter les phrases dans leur guide d'étude. Une série de questions de type révision ou vrai ou faux étaient souvent posées pour évaluer le niveau de compréhension

des élèves à la fin du cours. Ils pouvaient travailler en groupe afin de négocier entre eux la meilleure réponse ou travailler seul.

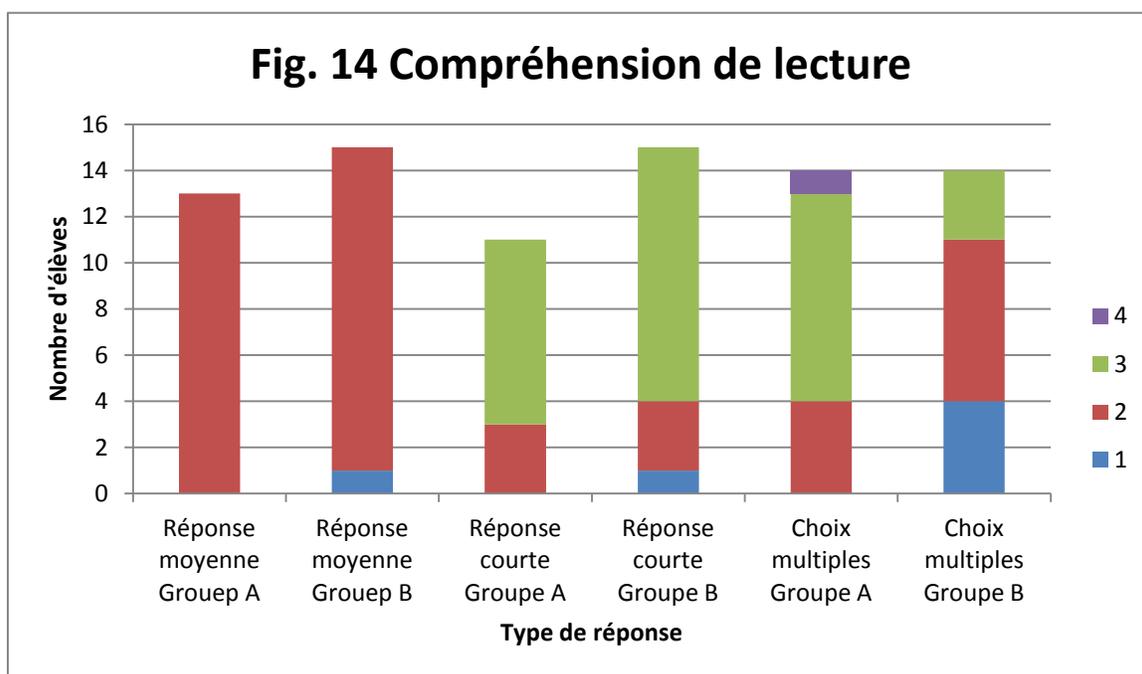
**4.2.1b Groupe B.** Les activités de lecture pour le groupe B avaient les mêmes buts que celles du groupe A, mais étaient enseignés de manière différente.

L'enseignement traditionnel étant plus magistral, les élèves du groupe B étaient amenés à travailler plus souvent seul durant la lecture de leur manuel. Les activités de lecture leur demandaient le plus souvent de lire le texte et d'en ressortir l'idée principale ou les faits importants. Après la lecture, des volontaires partageaient leur réponse avec le reste de la classe. L'enseignante donnait peu de rétroactions ou de commentaires quant à l'utilisation particulière de la langue ou à la structure du texte, intervenant surtout pour demander plus d'explication. Quand tous les élèves avaient partagé leurs idées, l'enseignante leur donnait des notes sur ce qu'ils venaient de lire. Parfois, ils devaient répondre à une ou plusieurs questions après la lecture et la discussion.

**4.1.2c Les observations.** Le groupe A semblait plus motivé, selon l'enseignante, et accomplissaient plus rapidement les activités de lecture que le groupe B. Les élèves ont expliqué leur enthousiasme par le fait qu'ils savaient ce qu'ils cherchaient.. Ils n'avaient pas à lire tout le texte puisqu'ils comprenaient comment bien utiliser les titres, sous-titres, images et mots en caractères gras ou italique. Les discussions de groupe pendant la lecture entre les élèves du groupe A étaient généralement centrées autour du sujet et de la tâche à accomplir. Les élèves ont même réussi dans la majorité des cas à paraphraser les informations et non à les copier directement du texte. Le fait qu'ils ont pu écrire en leurs propres mots ce qu'ils croyaient avoir compris est, en soi, un signe de compréhension. Plusieurs élèves se portaient bénévoles pour partager leur connaissance après une lecture individuelle ou un représentant du groupe jouait ce rôle quand le travail était communautaire. Les élèves étaient capables de répondre avec confiance aux questions qui avaient été posées pendant l'activité du début. Ils se sentaient ensuite en mesure de compléter les activités incluses dans le guide d'étude, comme par exemple l'identification d'informations manquantes pour produire le résumé du texte. Ils étaient aussi capables de répondre à de nouvelles questions du type révision ou vrai ou faux après leur lecture.

Les données recueillies semblent indiquer que, contrairement au groupe A, le groupe B était très peu (ou pas) motivé par les activités de lecture. L'enseignante a

observé que la classe était silencieuse et les élèves semblaient lire quand ils travaillaient seul. Quand ils devaient lire en groupe, ils discutaient longtemps sur ce qu'ils devaient écrire; ce point important à noter parce qu'ils n'avaient reçu aucun enseignement sur la prise de notes ou l'identification de ce qui était important dans le texte. S'ils verbalisaient ce problème en petit groupe, il est raisonnable de supposer qu'ils se sentaient de la même façon quand ils travaillaient seul. La majorité des élèves copiaient leurs réponses directement du texte pendant la session de questions. Quand on a demandé aux élèves de ce groupe d'expliquer ce que leurs réponses voulaient dire, la majorité n'ont pas pu le faire.



L'enseignante a observé que pendant les évaluations formelles, les élèves du groupe A ont, pour la majorité, survolé le texte, lu les questions et ensuite fait la lecture du texte. Un grand nombre de ces élèves ont aussi ciblé l'information pertinente dans le texte pour répondre aux questions. Plusieurs élèves du groupe B ont aussi utilisé cette stratégie même si elle n'avait pas été enseignée directement en études sociales, car c'est une stratégie couramment enseignée en cours de langue. Quatre textes de compréhension de lecture ont été présentés pendant les mini-tests en milieu d'unité et les examens. Pour évaluer la compréhension de ces textes, on a posé une question à réponse moyennement longue d'une valeur de deux points, trois questions à réponse courte d'une valeur d'un point et quatre questions à choix multiples d'une valeur d'un point chacun. Tous les

élèves du groupe A ont réussi à compléter la question d'une valeur de deux points et 93 % des élèves du groupe B ont réussi à compléter la même question. Seulement 85 % des élèves du groupe A ont fait le mini-test en milieu d'unité où se trouvaient les trois questions à réponse courte, car deux des quatorze élèves était absents pendant une courte durée. Quant aux trois questions à réponse courte, 75 % des élèves du groupe A et 73 % du groupe B ont trouvé la bonne réponse aux trois, 25 % du groupe A et 21 % du groupe B ont réussi deux des questions, 0 % du groupe A et 6 % du groupe B ont seulement réussi une question. Aucun élève n'a échoué les trois questions à réponse courte ou les quatre questions à choix multiples. Dans le groupe A, aucun n'élève n'a bien répondu qu'à une seule question, 29 % ont eu deux bonnes réponses, 64 % ont eu trois réponses de bien et 7 % ont bien répondu à tous les quatre questions. Dans le groupe B, 26 % des élèves ont eu seulement une réponse de bien, 46 % ont eu deux réponses de bien, 20 % ont eu trois réponses de bien et 7 % ont bien répondu aux quatre questions.

Pendant les mini-tests en milieu d'unité et les examens, la compréhension de lecture a aussi été évaluée avec d'autres types de questions telles que les questions à choix multiples, les questions de développement et les questions portant sur des graphiques. La compréhension de lecture a aussi été notée pendant les devoirs et les projets. En situation de mini-test en milieu d'unité ou d'examen, ainsi que pendant les devoirs et les projets, l'élève doit pouvoir bien lire la consigne ou la question afin de réussir. Les résultats observables portent à croire que la majorité des élèves dans les deux groupes étaient en mesure de lire et de répondre aux questions. Autant d'élèves du groupe A que du groupe B ont eu de la difficulté à suivre toutes les étapes d'une question à plusieurs étapes. Quelques élèves dans les deux groupes ont aussi eu de la difficulté à compléter certains éléments liés au contenu des questions de développement des projets de fin d'unité.

Les résultats des sondages des étudiants du groupe A indiquent une augmentation perçue dans leur compréhension de lecture et leur compréhension de la structure de texte. Ce sentiment se reflète dans l'amélioration de leurs résultats d'examens à questions de compréhension ainsi que leur motivation et leur participation aux activités de lecture en classe. Ces résultats sont différents de ceux du groupe B pour lequel on peut noter soit aucun changement, soit un léger déclin dans la compréhension de lecture. Globalement,

ces élèves ont compris assez bien pour accomplir la tâche, mais ils n'ont éprouvé aucune joie à lire.

Ces résultats concordent avec la recherche sur la motivation scolaire, qui explique que la compréhension, la connaissance du but d'apprentissage et le travail en groupe ont un impact positif auprès des élèves. Quand il s'agit de motiver les jeunes lecteurs, une approche qui favorise l'intégration de la langue, du contenu et de la littératie (par exemple, dans ce contexte, l'enseignement de stratégies de lecture) semble avoir un impact favorable (Dörnyei & Csizér, 1998; Fisher & IVE 2005).

**4.2.2 L'écriture.** L'écriture est une partie clé de l'apprentissage de la langue. L'analyse suivante vérifie si l'hypothèse de départ selon laquelle le ciblage de la littératie, et plus précisément des habiletés liées à l'écriture, permet aux élèves de mieux exprimer leurs connaissances soit en situation d'examens, de devoirs ou de projets lorsqu'il a lieu dans le contexte d'un enseignement intégré de type CBI dans le milieu éducatif particulier où l'intervention a eu lieu.

**4.2.2a Groupe A.** L'écriture fait partie de la routine de tous les jours en salle de classe. Les élèves utilisent des crayons, des stylos ou des outils électroniques pour prendre des notes, écrire dans leur agenda ou faire un projet. L'écriture est une forme de communication, mais aussi un outil d'apprentissage. En écrivant, les élèves peuvent approfondir leur réflexion de manière beaucoup plus significative que lorsqu'ils participent à des activités d'écoute, de visionnement ou de lecture (Peterson 2007). Pour s'assurer que les élèves puissent approfondir leurs connaissances et leur capacité de réflexion à l'aide de l'écriture, on a créé trois projets de fin d'unité et un devoir écrit. Un texte narratif, un texte descriptif et un texte informatif de forme cause à effet ont été retenus pour accomplir ces quatre tâches d'écriture.

Le groupe A a eu un cours entier comme temps de préparation en classe avant l'écriture de leur projet. Pour le devoir, ils ont reçu quinze minutes de temps de préparation en classe avant de poursuivre la tâche seul à la maison. Les élèves voyaient la question et devaient ressortir toutes les étapes à accomplir dans de petits groupes. Pour que les élèves aient assez de connaissances et suffisamment de confiance pour compléter leur projet, on a mis une variété de sujets à leur disposition. Le premier projet donnait l'option aux élèves de choisir le rôle, le format, l'audience et le thème en suivant la

formule R.A.F.T (Rôle, Format, Audience, Thème) (Doty, Cameron & Barton, 2003). Ils devaient écrire un texte du type cause à effet au sujet de la colonisation française de l'Amérique du Nord en adoptant le rôle du personnage de leur choix parmi ceux étudiés pendant l'unité. Le deuxième projet demandait aux élèves d'utiliser un diagramme Venn pour identifier les différences et les ressemblances entre trois groupes – les Français, les Anglais et les Premières nations – et leur contribution soit à l'économie, à la religion, à l'exploration ou au gouvernement du Canada. Leur dernier projet exigeait qu'ils sélectionnent un groupe – les Français, les Anglais ou les Premières nations – et qu'ils décrivent l'impact de ce groupe sur le développement de l'économie ou de la société. Chaque description de projet était accompagnée d'une rubrique de correction et d'un exemple de l'enseignante. Ensemble, l'enseignante et les élèves avaient ressorti les points du texte qui répondaient à la question. L'enseignante a bien expliqué aux élèves qu'ils devaient avoir plusieurs détails ou exemples pour convaincre un lecteur ainsi que pour garder son attention. Elle a également porté une attention particulière à la structure de chaque texte, décrivant l'introduction, le développement et la conclusion. Les élèves pouvaient choisir la structure de texte qu'ils voulaient, soit une lettre, un article de journal, une dissertation, etc. Ils ont ensuite eu un temps de planification pour créer un plan, discuter avec les autres élèves et poser des questions.

**4.2.2b Groupe B.** Les élèves du groupe B ont reçu les mêmes projets et devoirs que le groupe A, mais les projets étaient présentés sous des formes différentes et les activités étaient moins échafaudées. Le premier projet présenté était encore sous la forme R.A.F.T., mais les élèves devaient choisir entre deux scénarios prédéterminés. Les projets des deuxième et troisième unités proposaient les mêmes choix que ceux présentés au groupe A. Les élèves du groupe B avaient autant de temps en classe pour travailler sur leurs projets. L'enseignante était disponible pour répondre à des questions, mais, contrairement au groupe A, aucun enseignement sur la forme du texte ou le type d'information nécessaire n'a été offert.

**4.2.2c Observation.** Pendant les projets où les élèves devaient décrire leur compréhension du sujet, ceux du groupe A pouvait généralement expliquer leurs idées avec plus de détails et de clarté que ceux du groupe B. Du groupe A, 86 % des élèves ont su bien structurer leur texte et à s'exprimer, s'étant mérité une note de 75 % ou plus. Une

minorité, 7 %, a réussi à atteindre une note de 50 à 75 %, alors les autres 7 % n'ont pas réussi leur projet. Dans le cas du groupe B, 60 % des élèves ont réussi leurs projets avec une note de 75 % ou plus, 33 % ont passé avec des notes entre 50 à 75 % et 6 % n'ont pas atteint une note de passage. Généralement, les textes des élèves du groupe A étaient plus longs et plus détaillés que ceux du groupe B. La structure du texte des élèves du groupe A était aussi mieux organisée que celle du groupe B.

Après avoir reçu un enseignement explicite sur la forme d'écriture, les élèves du groupe A ont mieux réussi les activités d'écriture. Ces résultats reflètent les principes de l'approche CBI, qui maintient que l'enseignement et le modelage de la forme ainsi que le ciblage d'habiletés liées à la littératie dans ce contexte peuvent aider les élèves à mieux s'exprimer (Snow, Met & Genesee, 1989; Genesee, 1991; Met, 2008, Hayes, Rueda & Chilton, 2009). Les données recueillies dans cette étude semblent suggérer que lorsque les élèves comprennent comment structurer leur texte, ils sont plus aptes à s'exprimer clairement et avec plus de détails.

**4.2.3 Le vocabulaire.** Puisqu'une grande partie de l'apprentissage d'une matière est basée sur les connaissances liées au vocabulaire académique de la matière et des textes typiquement utilisés pour son enseignement, des données spécifiques à l'acquisition de vocabulaire dans le contexte d'un apprentissage CBI ont été recueillies.

**4.2.3a Groupe A.** Diverses stratégies ont été utilisées en classe pour aider les élèves à comprendre le vocabulaire et à s'en servir à l'oral et à l'écrit. Les élèves ont participé à des activités de vocabulaire qui appuient le sens et la forme écrite et orale du mot, telles que celles repérées dans l'observation de Leonard dans Lapkin & Swain (1996), Tous les élèves pouvaient voir tous les mots clé de l'unité dans leur guide d'étude et les entendre utilisés en classe. Le groupe A a reçu plus d'information reliée au vocabulaire tel que des synonymes, la répétition orale et visuelle, des exemples concrets selon le contexte ainsi que des exemples hors contexte. Par exemple, le mot métropole a été retenu dans le troisième module et les élèves du groupe A ont pu discuter des divers sens du mot afin de mieux comprendre son origine et son évolution. Ils ont également pu découvrir par eux-mêmes quel sens était approprié pour le contexte et l'époque à l'étude. Les élèves ont écrit les définitions différentes dans leurs propres mots dans leur guide

d'étude afin de mieux les comprendre et les retenir. De plus, les élèves ont été exposés à plusieurs paraphrases de la même définition pendant les révisions quotidiennes.

Afin de s'assurer que les élèves aient acquis les connaissances ciblées à la fin de chaque unité, les objectifs de l'unité ont été présentés au début comme ils sont écrits dans le programme d'étude. En groupes, les élèves ont dû prendre un objectif, identifier les mots qu'ils ne comprenaient pas et, comme avec les définitions, réécrire l'objectif de manière simplifiée de sorte à l'adapter à leur niveau de compréhension. Ils devaient écrire leur nouvelle phrase sur une banderole qui allait être affichée sur leur babillard d'études sociales. On les encourageait d'ajouter des illustrations explicatives à leur phrase.

Quand les élèves ne connaissaient pas un mot qu'ils avaient lu ou entendu, l'enseignante s'arrêtait pour donner une explication, en commençant toujours avec le contexte de la phrase, en cherchant des synonymes et en encourageant les élèves à participer à la discussion. Ni l'enseignante ni les élèves ne pouvaient définir un mot avec son équivalent en anglais; chacun devait décrire le mot afin d'expliquer son sens.

**4.2.3b Groupe B.** Au début de chaque guide d'étude, on présentait la liste des mots clés de l'unité. Les élèves du groupe B devaient trouver la définition dans le manuel et la transcrire dans leurs notes. Cette définition était par la suite répétée et réutilisée à plusieurs reprises pendant l'unité et les jeux de révision. Aucun temps n'a été passé à discuter du mot, de synonymes, d'origine ou de sens multiples.

Les objectifs étaient aussi présentés au groupe B au début de chaque unité comme ils sont écrits dans le programme d'étude. En groupes, ils devaient recopier la définition comme dans le programme d'étude sur une banderole qui allait être affichée sur leur babillard d'études sociales. Ils pouvaient aussi ajouter des illustrations explicatives à leur objectif s'ils le voulaient. Quand les élèves avaient une question de vocabulaire, elle était expliquée uniquement à l'élève qui avait posé la question si elle n'était pas posée en grand groupe. Aucune stratégie n'a été utilisée pour enseigner comment découvrir le sens d'un mot dans un texte ou à l'oral.

**4.2.3c Les observations.** Peu d'élèves du groupe B ont demandé des renseignements sur le vocabulaire de l'unité ou celui des lectures et des discussions. Les élèves du groupe A ont posé plusieurs questions de vocabulaire et ont développé des outils afin de trouver par eux-mêmes la réponse à leurs questions. Les sondages

démontrent que plusieurs élèves des deux groupes trouvaient encore le vocabulaire difficile après l'enseignement des trois unités. Par contre, les élèves du groupe A avaient appris des stratégies pour faire face à leur difficulté.

L'enseignante a observé que les élèves du groupe A étaient plus confiants pendant les sessions de révision, sachant ce qu'ils devaient étudier parce qu'ils avaient compris les objectifs de l'unité. Le groupe A était aussi plus apte à discuter en groupes, car les élèves s'entraidaient pour trouver le vocabulaire qu'ils n'avaient pas. Les résultats du sondage illustrent une augmentation de production orale plus élevée chez le groupe A que le groupe B. C'est l'opinion de l'enseignante que le vocabulaire joue un rôle clé dans ces résultats.

Les examens d'unité comportaient des questions de vocabulaire spécifiques portant, par exemple, sur la reconnaissance de la définition ou la nécessité de répondre à une question dans laquelle se trouvait le mot. La moitié des élèves du groupe A et 67 % des élèves en groupe B ont pu identifier, avec 100 % de succès, la description du mot de vocabulaire dans une activité d'association. 36 % du groupe A et 33 % du groupe B ont pu reconnaître le vocabulaire assez pour passer. Le vocabulaire a aussi été évalué dans une question à choix multiples : 7 % des élèves du groupe B ont su reconnaître la définition, mais aucun élève du groupe A n'a réussi. Quand ils devaient eux-mêmes écrire la définition de deux mots, 50 % du groupe A l'ont bien fait, alors que 33 % n'ont bien décrit qu'un mot et 17 % n'ont décrit aucun mot correctement. Il est important de noter que deux élèves non pas participé au test de l'unité 4, car ils avaient été absents pendant une courte période de temps. Pour la même tâche, 27 % du groupe B ont bien décrit les deux définitions, tandis que 60 % n'ont bien décrit qu'un mot et 13 % n'ont décrit aucun mot correctement. Les deux groupes ont su identifier des mots de vocabulaire avec succès quand une option de définition était disponible. Les élèves du groupe A ont eu plus de succès à s'exprimer quand ils devaient écrire par eux-mêmes la définition du mot comparés aux élèves du groupe B.

Pendant l'étude des trois unités, les élèves du groupe A ont su reconnaître leur difficulté avec la langue, spécifiquement le vocabulaire, et ont pu utiliser plusieurs stratégies pour les aider à comprendre. Par contre, en situation d'examen où on exigeait une réponse spécifique, comme dans les questions d'association ou à choix multiples, les

élèves ne pouvaient pas discuter ou négocier le sens et n'ont pas aussi bien réussi en comparaison à l'option d'écrire la définition dans leurs propres mots. Le fait que les élèves du groupe A ont mieux démontré leur compréhension de vocabulaire quand ils pouvaient expliquer dans leurs propres mots semblent indiquer que l'étude du vocabulaire et l'exploration du sens permettent aux élèves de mieux comprendre et retenir le vocabulaire quand ils peuvent le manipuler.

**4.2.4 La production orale.** Comme l'écriture, la production orale des élèves leur donne l'occasion de bien exprimer leurs connaissances. À l'aide d'un enseignement de langue et de contenu qui encourage les élèves à mieux lire pour apprendre, écrire pour communiquer et qui leur fournit le vocabulaire nécessaire pour le faire, les élèves devraient avoir plus confiance en eux pour bien performer à l'oral.

**4.2.4a Groupe A.** Puisque ce n'est pas suffisant de faire parler les élèves pour qu'ils apprennent à parler (Swain, 1993), les élèves du groupe A avaient des consignes à suivre au sujet du temps de verbe ou de la forme que devait prendre l'énoncé pendant toutes les activités orales tels que les pré-tests, les jeux de rôles et les activités en groupe. Les élèves ont appris des structures de phrase ou des formes de verbe avant de créer des présentations orales. Selon Lyster (1999), connaître ces formes et pouvoir les répéter est une partie intégrale de l'apprentissage de la langue. Pendant toutes leurs productions orales, si les élèves n'utilisaient pas la forme ou la structure enseignée, ils se sont fait corriger avec la forme la plus populaire et efficace de correction qui, d'après Havranek (2002), est la reformulation. On demandait aussi aux élèves de répéter l'énoncé ou bien d'essayer de s'auto-corriger quand l'enseignante identifiait l'erreur. Quand ils travaillaient en groupe, les élèves étaient encouragés à corriger leurs camarades s'ils étaient certains qu'une erreur avait été commise.

**4.2.4b Groupe B.** Le groupe B n'avait reçu aucune directive relative au comportement pour accompagner les activités de production orale autre que parler en français pendant les trois unités. Très peu de rétroactions/corrections ont été offertes pendant ces unités. Ce groupe d'élèves n'ont pas eu autant d'occasions de se servir de la langue orale en classe puisque la majorité de leur temps était passé en lecture ou en écoute.

**4.2.4c Observation.** L'enseignante a observé que le groupe A parlait plus en français que le groupe B pendant les activités de groupe. L'interaction entre les élèves durant les tâches se déroulait presque entièrement en français chez le groupe A, tandis que le peu de temps que le groupe B a passé en groupe s'est traduit par l'utilisation d'un mélange de français et d'anglais. Lors de leur présentation, tous les sous-groupes du groupe A ont réussi à utiliser la structure de phrase enseignée, tel que ne + verbe + pas et quelques-uns ont fait l'effort d'appliquer les règles de grammaire enseignées, tel que le passé composé ou le futur simple. Quand l'enseignante leur a posé des questions,, certains élèves qui n'avaient pas appliqué les règles de grammaire enseignées ont indiqué qu'ils étaient trop préoccupés à sortir les informations pour s'occuper de la grammaire. Par contre, ils ont réussi à bien dire le temps de verbe quand l'enseignante leur a indiqué une erreur. Les élèves du groupe A ont aussi fait plus d'efforts que ceux du groupe B pour parler à leurs pairs en français. Souvent, les élèves de ce groupe ont su s'auto-corriger ou se corriger entre eux à l'oral.

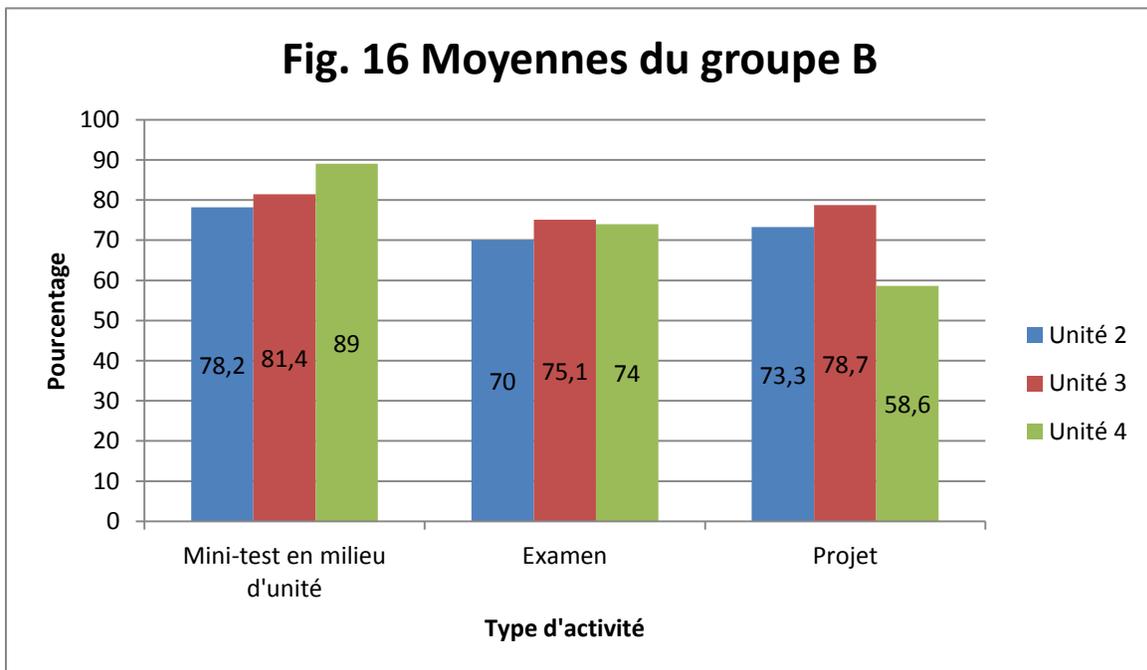
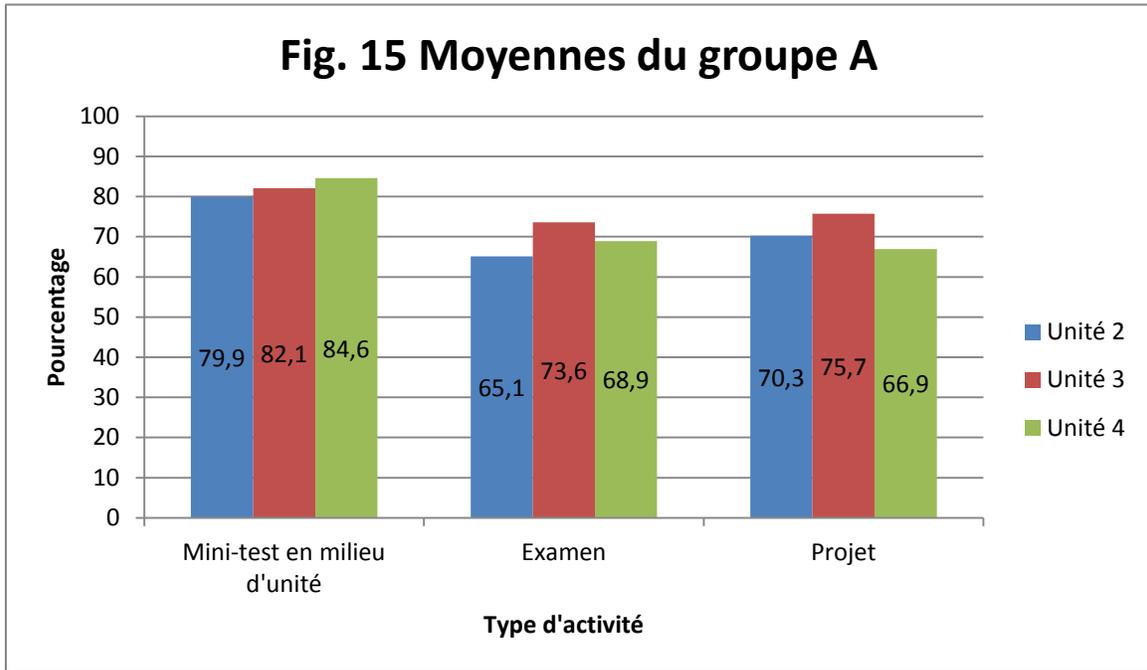
Les élèves du groupe B parlaient souvent en anglais entre eux pendant qu'ils discutaient du sujet. Ils ont aussi communiqué moins souvent avec l'enseignante en français, selon ses observations et les résultats du sondage. Certains élèves ont choisi de s'auto-corriger à l'oral même si ce n'était pas une consigne spécifique de l'enseignante.

La quantité de français parlé et la qualité des échanges produits par le groupe A pendant l'enseignement des trois unités sont conformes à l'hypothèse du Output qui suggère qu'entendre la langue n'est pas assez pour l'apprendre, mais que les élèves doivent utiliser la langue (forme, grammaire, syntaxe) afin de devenir plus habiles. Cette hypothèse en lien avec la recherche présentée, met en valeur un enseignement intégré puisque l'enseignement et la correction de l'oral améliorent le parler des élèves.

**4.2.5 Les moyennes.** Afin de voir si l'enseignement des trois unités de façon intégrée pour le groupe A et non intégrée pour le groupe B avait eu un impact sur le rendement scolaire des élèves de chaque groupe, on a comparé les moyennes des mini-tests en milieu d'unité, des examens et des projets.

Les mini-tests en milieu d'unité et les examens représentent ce que les élèves ont retenu pendant leur cours. Ces résultats révèlent souvent le montant de temps que les élèves passent à étudier. Les projets sont une réflexion de ce que l'élève a compris

pendant l'unité. Les élèves doivent faire des liens entre des évènements et expliquer dans leurs propres mots ce qu'ils ont appris pendant l'unité.



Les figures 15 et 16 représentent les moyennes des élèves des deux groupes des mini-tests en milieu d'unité, examens et projets. Le même phénomène s'est produit dans les deux classes : la moyenne des notes aux mini-tests en milieu d'unité ont augmenté

pour les deux groupes d'élèves qui ont participé au projet de recherche. Pour ce qui est des examens et des projets, les augmentations et les diminutions dans la moyenne du groupe A et du groupe B sont équivalentes. Les élèves ont amélioré leurs moyennes entre la première unité observée et la deuxième unité observée. Une diminution dans la moyenne s'est ensuite produite entre la deuxième et la troisième unité observée.

La première et la deuxième unité observées étaient centrées sur la colonisation de l'Amérique du Nord par les Français et les Britanniques, deux unités qui exigent les mêmes connaissances lexicales et dont les réponses sont semblables. La troisième unité portait sur la traite des fourrures et devait comparer les actions des Français avec celles des Anglais. Les élèves ont identifié l'unité sur la traite des fourrures comme étant la plus difficile, et celle sur la colonisation de l'Amérique du Nord par les Français et les Britanniques comme la plus facile. Les résultats de chaque groupe reflètent ces opinions.

L'écart de la moyenne entre les groupes A et B est entre 0,7 % et 5,1 % en tout temps, à l'exception du projet final de l'unité 4 où l'écart est de 8,3 % en faveur du groupe A. Pour toutes les autres évaluations, le groupe A avait la plus haute moyenne dans trois des cas tandis que le groupe B avait la plus haute moyenne dans les autres six cas. En observant ces données il est important de garder en tête que le groupe B est généralement académiquement plus fort que le groupe A et que l'écart entre les deux groupes est habituellement plus élevé au quotidien. Le fait que le groupe A, le groupe expérimental, ait eu autant de succès que le groupe B, le groupe contrôle, tel qu'illustré par leur moyenne équivalente, pourrait donc être perçu comme une utilisation réussie de l'approche CBI pour ce groupe qui, en général, aurait dû moins bien réussir que le groupe B dans un contexte éducatif de type traditionnel.

**4.2.6 Résumé.** Les données des mini-tests en milieu d'unité, des examens, des projets finals et du travail de classe recueillies pendant les trois unités ont été séparées en groupes selon leur rapport à la lecture, l'écriture, le vocabulaire et la production orale. Les moyennes des mini-tests en milieu d'unité, des examens et des projets finals ont aussi été comparées afin de voir si l'intégration de langue et de contenu pendant l'enseignement avait eu un impact sur le rendement scolaire des élèves ainsi que sur leur motivation à participer aux activités.

En général les résultats montrent une amélioration académique chez les élèves du groupe A, car ils ont réussi à écrire des textes plus clairs; à développer, utiliser et comprendre le vocabulaire; à se servir de la langue cible en classe; et à se corriger. Ces résultats positifs ont sûrement un impact sur les résultats des mini-tests en milieu d'unité, des examens et des projets puisque les moyennes du groupe A, un groupe généralement plus faible, sont proches en écart aux résultats du groupe B, un groupe généralement plus fort. Cette analyse des résultats met en évidence l'avantage d'un enseignement simultané de la langue et du contenu du type CBI dans la classe d'études sociale en milieu immersif.

## **Chapitre 5**

### **DISCUSSION**

Dans ce chapitre, un lien sera établi entre les résultats des recherches antérieures et la recherche présentée dans ce document. Une brève discussion portant sur les défis et les avantages de cette recherche en particulier sera aussi amorcée.

#### **5.1 La synthèse des résultats**

Les observations faites par l'enseignante au cours de la recherche montrent que les élèves qui ont reçu un enseignement intégré ont appris plus de vocabulaire, ont travaillé mieux en groupes et ont généralement été plus motivés pour venir en classe et y participer. La chance d'apprendre et d'utiliser le vocabulaire, de participer aux discussions de classe et en partenariat, de lire en connaissant le but ainsi que d'être guidés dans le processus d'écriture a eu pour résultat une motivation extrinsèque – guidée par l'enseignante – et un meilleur résultat en situation d'évaluation.

Les résultats de cette étude cadrent avec les conclusions de plusieurs études récentes ayant exploré l'impact de l'utilisation de l'approche CBI. L'étude menée par Tan (2011), par exemple, portant sur l'impact des croyances des enseignants en mathématiques et sciences sur leurs pratiques pédagogiques liées à CBI dans le contexte de réformes scolaires importantes en Malaisie, démontre clairement qu'il n'est pas suffisant d'enseigner le sujet dans la langue en espérant que les élèves apprennent la langue. La présente étude corrobore cette conclusion : les élèves du groupe B, c'est-à-dire ceux qui n'ont reçu qu'un enseignement de contenu dans la langue française sans l'appui linguistique supplémentaire fourni par l'approche de l'enseignement simultané de la langue et du contenu, n'ont pas retenu, compris et utilisé autant de vocabulaire, de verbes appropriés et de bonnes structures de phrases que les élèves du groupe A. Ces résultats corroborent aussi ceux de l'étude menée par Fortune, Tedick et Walker (2008), qui laisse croire qu'une partie importante de l'enseignement de la langue est un enseignement de vocabulaire nécessaire à la compréhension, comme le vocabulaire clé et les synonymes, ainsi que le vocabulaire nécessaire à la communication, tel que celui pour poser des questions et celui des verbes appropriés.

De plus, les résultats de la présente étude indiquent que les élèves ont besoin

d'occasions multiples pour utiliser et répéter le vocabulaire. Ces occasions ont une incidence sur la qualité de l'apprentissage et la capacité des élèves à surmonter les obstacles importants auxquels ils doivent faire face dans le contexte de l'immersion. Comme on peut le constater lors de l'utilisation du vocabulaire par les apprenants durant cette étude, les élèves du groupe A ont eu un avantage par rapport à ceux du groupe B. Les élèves du groupe A ont pu utiliser le vocabulaire de différentes façons pendant leurs cours. De plus, ils ont parfois su utiliser le bon temps de verbe à l'oral plus qu'à l'écrit. Enfin, ils ont suivi des structures de phrase et de texte appropriées à leur niveau d'apprentissage. Ces résultats peuvent en partie s'expliquer par le fait que, dans le contexte de l'enseignement simultané de la langue et du contenu, approche dont la base théorique est constructiviste, une plus grande place est généralement offerte pour que les apprenants puissent utiliser leurs connaissances (conceptuelles et linguistiques) dans un contexte d'échanges avec les pairs. L'impact positif d'une augmentation de la production langagière sur l'apprentissage, et plus particulièrement le rôle de la production orale et écrite sur l'internalisation des connaissances, a été démontré depuis longtemps grâce aux études entreprises par Swain (1985; 1995), dont a découlé le développement de la *Ouput Hypothesis* (hypothèse de la production).

Afin d'assurer une utilisation fréquente de vocabulaire appris, l'enseignante a souvent permis aux élèves de travailler en groupes durant l'intervention au cœur de cette étude. Les sessions en groupes ont encouragé non seulement l'utilisation de vocabulaire approprié en français, mais aussi l'apprentissage de la matière, car les élèves semblaient plus motivés et incités à accomplir la tâche. Les bienfaits du travail collaboratif en classe ont été soulignés à maintes reprises dans la recherche en éducation au cours des vingt dernières années. Dans les contextes éducatifs généraux, les travaux de Johnson et Johnson (2014) soulignent les avantages majeurs de la collaboration en salle de classe pour l'apprentissage. Dans les contextes immersifs, Gibbons (2002) souligne les avantages du travail de groupe en suggérant que les tâches collaboratives permettent d'apprendre du nouveau vocabulaire. Dans une recherche menée par Ak Sentürk (2012), les élèves et les enseignants ont observé qu'ils utilisaient des structures de phrase et du vocabulaire appris pendant des activités orales telles que le travail de groupe. Au cours de la même recherche, Ak Sentürk a aussi noté que les enseignants avaient observé que le

travail de groupe était une approche que les élèves aimaient, étant plus motivés, engagés et pouvant s'exprimer de manière plus fluide lors de ce type de séances. Les enseignants de cette recherche s'étaient aperçus qu'il y avait plus de participation et d'échange d'idées dans des situations de travail de groupe. Au cours de la recherche présentée ici, les observations de l'enseignante appuient les résultats mentionnés ci-dessus. Les élèves du groupe A étaient plus concentrés sur les tâches à accomplir, parlaient en français (la langue d'immersion), utilisaient de bonnes structures de phrase et un bon vocabulaire. Les élèves du groupe B n'ont pas eu les mêmes résultats, choisissant plutôt de parler en anglais dès que l'occasion se présentait, de faire le travail rapidement et de passer aux discussions sociales. Ce comportement démontre une différence de motivation évidente entre les deux groupes, une différence que l'on peut attribuer en partie à l'utilisation de l'approche de l'enseignement simultané de la langue et du contenu, qui a eu une incidence sur la motivation du groupe A (celui ayant reçu cette forme d'enseignement), les incitant à utiliser plus de français et de manière plus précise que le groupe B.

L'enseignante a utilisé des occasions de travail de groupe non seulement pour encourager la discussion, mais aussi pour partager et comprendre la lecture. En plus d'enseigner des stratégies de lecture aux élèves du groupe A, l'enseignante encourageait les élèves à partager leur lecture et à discuter de leur apprentissage. Les résultats d'évaluations de la compréhension de lecture basées sur les observations, les discussions de classe après la lecture, les mini-tests en milieu d'unité et les examens démontrent que les élèves qui ont suivi un enseignement intégré de la langue ont appris non seulement à lire, mais aussi à comprendre ce qu'ils lisaient et le vocabulaire du texte. Ce constat cadre avec les travaux de Schoenbach, Greenleaf et Hale (2010) qui ont observé, eux aussi, que l'apprentissage de stratégies de lecture augmente les connaissances de la matière, du vocabulaire et de la langue. Au cours d'une recherche sur l'impact de la stratégie de lecture *guided highlighted reading*, Zimmerman (2011) rapporte que l'enseignement de la lecture augmente en effet la compréhension de lecture, les compétences de lecture et la confiance chez les élèves. Selon Cammarata (échanges personnels, 2014), un des avantages majeurs de l'utilisation de l'approche intégrée CBI est que l'on peut cibler des objectifs multiples en même temps de manière stratégique. Cammarata (ibid) affirme que l'intégration de la langue, du contenu et des habiletés liées à la littérature avancée de type

lecture/écriture est une condition pour que les programmes d'immersion atteignent leur potentiel optimal. La recherche présentée ici semble appuyer cette idée sur le ciblage du langage et des habiletés liées à la lecture, car le groupe expérimental a démontré une plus grande facilité à gérer les textes et à produire du langage durant les activités associées.

Arthur (1981) suggère que l'écriture de textes dans la classe de matière permet aux élèves d'exprimer ainsi que d'augmenter leurs connaissances du sujet. De plus, Arthur propose l'utilisation d'activités d'écriture variées pour engager les élèves. De même, Stagg Peterson (2007) appuie la recherche en ajoutant qu'une variété d'activités d'écriture rehausse la motivation à apprendre et augmente l'apprentissage en profondeur. C'est avec ces conclusions en tête qu'ont été créés les projets d'écriture présentés aux élèves qui ont suivi une approche d'intégration. En plus d'un enseignement spécifique des structures de texte, les élèves du groupe expérimental ont profité de leçons de grammaire et d'approfondissement du vocabulaire, ce qui facilite le partage d'idées. Les élèves du groupe A ont su produire des textes plus clairs et détaillés que ceux du groupe B, comme le montrent les résultats de projet des élèves dans cette recherche.

Les élèves qui ont suivi les cours de contenu et de langue ont réussi à augmenter leur compréhension de la matière, du vocabulaire et des lectures tout en améliorant leur production écrite. Ces leçons ciblant la langue ont eu comme résultat une légère augmentation des résultats académiques des participants. Dans leur recherche comparative, Catalan et De Zarobe (2009) ont remarqué un meilleur résultat chez les élèves exposés à un enseignement CLIL (CBI) que chez ceux qui n'avaient pas suivi le programme. Dans le projet présenté ici, la comparaison entre les moyennes des deux groupes n'était pas assez constante pour affirmer que les notes étaient meilleures pour un groupe ou l'autre. Par contre, les résultats du groupe A ont indiqué une augmentation après chaque unité, ce qui suggère que l'enseignement simultané de la langue et du contenu a un impact positif sur la compréhension de la matière enseignée. Met (2008) propose que le lien direct entre l'apprentissage de la langue, la compréhension de lecture et la compréhension de contenu assure un succès académique chez les élèves. Dans ce cas, les élèves du groupe A ont pu augmenter leur succès académique personnel, ce qui semble donner raison à Met.

## 5.2 Les défis de la mise en œuvre pour les enseignants

Dans une recherche menée par Walker et Tedick (2000), une des difficultés identifiées par les enseignants était de trouver un équilibre entre l'enseignement de la langue et du contenu. D'après les résultats de la recherche présentés dans ce rapport, il est clair que l'intégration de la langue et du contenu et le ciblage simultané de ces deux dimensions dans la salle de classe constituent un travail de tissage complexe qui requiert énormément d'expertise de la part de l'enseignant. Ainsi, les changements de programme et d'instruction de ce type ne peuvent se faire du jour au lendemain. La mise en œuvre de ce type d'enseignement nécessite une formation adéquate afin que l'enseignant puisse non seulement implanter l'approche, mais aussi recueillir des données spécifiques lors des interventions variées afin d'optimiser l'équilibre de ces dimensions de langue, de contenu et d'habiletés liées à la littératie scolaire. La confiance de l'enseignant joue un grand rôle dans l'exécution efficace d'une telle approche. L'enseignant doit être à l'aise avec les principes pédagogiques et les stratégies associées à cette approche s'il veut en tirer tous les bienfaits. Ceci veut dire, entre autres, que l'enseignant doit accepter le fait que des modifications profondes devront peut-être être apportées à sa façon de concevoir et de planifier son enseignement. Dans notre cas, l'enseignante avait suivi une formation de base au sujet de l'approche CBI et avait fait des lectures personnelles afin de comprendre et d'exécuter ce style d'enseignement. Quand la recherche s'est déroulée, l'enseignante était encore au début de son apprentissage, de sorte que les activités de langue intégrées dans le cours d'études sociales suivaient l'approche, mais n'étaient pas aussi développées et bien ciblées qu'elles le seraient si la recherche était menée aujourd'hui. Ces observations prouvent que l'approche CBI ne peut pas être intégrée dans un cours du jour au lendemain. La formation continue dans le domaine et les collectes de données dans sa propre salle de classe permettent d'améliorer les résultats positifs de l'approche.

La recherche souligne l'importance de la formation dans le cadre de l'utilisation de l'approche CBI: les enseignants qui désirent intégrer l'enseignement de la langue dans les cours de contenu devraient suivre des formations adaptées afin de pouvoir équilibrer leur enseignement de manière efficace. Il est aussi essentiel qu'il y ait une collaboration entre les enseignants de langue et les enseignants de contenu dans le but mieux comprendre le

niveau de compétence en langue des élèves. De cette façon, les enseignants de contenu peuvent s'inspirer des connaissances acquises en cours de langue, tel qu'expliquées par l'enseignant de langue, pour intégrer des objectifs langagiers à l'intérieur de leurs leçons. La collaboration peut également fournir aux enseignants de langue des occasions de rendre leurs leçons plus authentiques en s'inspirant des concepts appris dans les cours de contenu pour renforcer l'apprentissage de la langue.

Wesche & Skehan (2002) suggèrent aussi que l'environnement de l'enseignement joue un rôle dans la réalisation d'une telle approche. Un personnel qui travaille ensemble à la réalisation d'une approche intégrée dans toutes les matières facilite énormément la tâche de chacun, par la collaboration et le partage des idées, des stratégies ainsi que du matériel lié au contenu. Un centre d'immersion, par exemple, faciliterait peut-être aussi la tâche d'intégration, tandis que l'enseignement dans un milieu défavorisé avec des lacunes par rapport à l'appui ou aux ressources peut être plus difficile. Aucun enseignement ne se déroulant dans une situation idéale, il faut être flexible dans son adaptation selon son environnement. Puisque l'enseignement des trois unités d'études sociales de cette recherche s'est fait dans un centre d'immersion, le potentiel y était pour une intégration de l'approche auprès de plusieurs membres du personnel enseignant. Par contre, les collègues en question ne s'intéressaient pas à suivre une même approche dans leurs classes puisqu'ils n'avaient assez de connaissances ou de confiance dans la matière, prouvant que la formation et l'augmentation du niveau de confort des enseignants sont les premières étapes à franchir dans l'intégration d'une approche particulière telle que CBI dans une école. Si d'autres enseignants avaient eux aussi intégré des activités langagières dans leur cours, les résultats de la recherche présentée seraient peut-être plus visibles, car il y aurait eu une uniformité pédagogique dans le centre d'immersion. De plus, le changement dans le comportement langagier des élèves (utilisation des bons temps de verbe, épanouissement du vocabulaire, utilisation diminuée de la langue première) pourraient se manifester non seulement dans une classe, mais peut-être aussi dans les lieux communs de l'école tels que le corridor ou la cafétéria.

### **5.3 Les bienfaits de la recherche**

En ce moment, le département de l'éducation du gouvernement de l'Alberta est en train de modifier plusieurs curriculums de la maternelle à la douzième année afin d'y

améliorer la visibilité de la communication et de l'enquête ainsi que d'en augmenter l'importance dans l'apprentissage de l'élève. Ces changements exigent que les élèves cherchent en partie par eux-mêmes à construire des connaissances du sujet. Pour bien réussir dans un environnement qui favorise l'enquête et l'autonomie, une approche qui favorise l'apprentissage de la langue ainsi que du contenu semble être un bon choix puisqu'elle exige chez les élèves une bonne compréhension de lecture et de vocabulaire de la matière pour être en mesure d'acquérir et discuter de l'information à l'oral ainsi qu'à l'écrit. Des recherches comme celle-ci présentent les avantages que peut avoir l'intégration de la langue dans les cours de contenu sur les adaptations du curriculum albertain.

En plus d'être pratique pour implanter de nouveaux aspects de curriculum, l'intégration de la langue dans les cours de contenu permet d'améliorer la qualité de la langue des élèves en langue seconde, comme le suggèrent les observations de l'enseignante dans ce projet de recherche. Puisqu'ils étaient plus motivés à parler en classe, les élèves utilisaient la langue seconde et se sont rendu compte qu'ils étaient capables de bien s'exprimer dans la langue étrangère. Dans ces situations, on espère que les enseignants de matière voient l'intégration de la langue dans leur cours comme étant un ajout positif à l'apprentissage langagier de l'élève ainsi qu'à l'environnement scolaire.

## **Chapitre 6**

### **CONCLUSION**

Dans ce dernier chapitre, on présentera brièvement une revue de l'ensemble du projet. Par la suite, on discutera les limitations posées par le projet ainsi que les nouvelles questions que peuvent générer un tel projet.

#### **6.1 La synthèse**

Les résultats de cette étude sont en partie difficiles à interpréter, car il n'y avait pas toujours une grande différence entre les résultats des données quantitatives des élèves du groupe A et ceux du groupe B. Bien que les résultats des données quantitatives de cette étude (par ex. mini-tests en milieu d'unité, tests et projets) ne permettent pas d'affirmer que l'utilisation de l'approche CBI peut avoir un impact positif sur les résultats des examens, la quantité de travail produit par les élèves du groupe A (détails dans les écrits, compréhension de lecture et vocabulaire) surpasse celle du groupe B. Les données qualitatives (par ex. sondage et observations de l'enseignante) suggèrent un impact positif sur la motivation des élèves qui ont suivi l'approche CBI. Les données qualitatives indiquent que les élèves ayant suivi l'intervention et appris dans un contexte éducatif de type CBI où l'enseignement de la langue, du contenu et de la littératie ont été ciblés simultanément 1) ont démontré plus d'enthousiasme; 2) se sont mis plus rapidement à la tâche; et 3) étaient plus concentrés sur le sujet enseigné et plus engagés durant les discussions en classe que les élèves qui n'avaient pas suivi l'intervention.

Les résultats de cette recherche permettent de voir que les élèves qui ont participé aux sessions d'intégration de la langue en cours de contenu ont manifesté une amélioration de la langue et de la production orale et écrite, car ils ont plus utilisé la langue dans tous les contextes du cours (par ex. parler, écrire, lire) et ont même réussi à améliorer leur qualité de langue (par ex. grammaire, structure de phrase). Même si on doit noter que la note générale de production écrite ne s'est pas grandement améliorée durant l'intervention, on peut toutefois constater que la qualité du français écrit, la structure du texte ainsi que la quantité d'information incluse dans les devoirs sont des dimensions en nette amélioration chez les élèves qui ont suivi un apprentissage basé sur l'approche CBI. On peut aussi noter que, pour le groupe ayant reçu un enseignement

optimisé avec l'approche CBI, la quantité ainsi que la qualité de la production orale ont surpassé celles du groupe contrôle, dépassant même les attentes originales de l'enseignante. Par exemple, on a pu constater que, lors des activités de groupe, les élèves qui ont suivi l'intervention ont majoritairement utilisé le français (langue d'immersion) pour communiquer avec leurs pairs et ont donc pu expérimenter avec la langue de manière plus approfondie que dans un contexte d'enseignement traditionnel comme celui de l'autre groupe. En plus d'une augmentation de la production orale chez le groupe expérimental, on a aussi pu constater une amélioration de la qualité de la production elle-même : les élèves du groupe A ont eu tendance à appliquer les bons temps de verbes pendant les présentations orales.

## **6.2 Les limitations**

À la fin d'un projet de recherche, il est naturel de revoir le déroulement et de vouloir y apporter des changements. Plusieurs facteurs pourraient expliquer les résultats quantitatifs similaires entre le groupe A, un groupe académiquement moyen/faible, et ceux du groupe B, un groupe qui est académiquement moyen/fort. L'adaptation des élèves à une différente stratégie d'apprentissage, la courte durée de la recherche, les sujets trop semblables ou le nombre de groupes observés sont des variables qui peuvent avoir un impact important sur les résultats de la recherche.

**6.2.1 L'adaptation des élèves.** Puisque l'enseignement des trois unités a seulement pris huit semaines, les élèves n'ont peut-être pas eu le temps de s'adapter à une nouvelle façon d'apprendre et d'agir en classe. Les élèves du groupe A ont dû s'adapter à une nouvelle approche d'enseignement et aux attentes particulières de l'approche. Ceux-ci n'avaient pas l'habitude de discuter du vocabulaire, de paraphraser et d'utiliser des stratégies de lecture durant les cours de contenu. Il est possible que ces nouvelles activités aient eu un impact sur leur niveau de confort, ce qui pourrait en partie expliquer le niveau de production moins élevé au début de l'intervention. Les élèves du groupe B n'ont pas eu à subir de phase d'adaptation, car ils avaient déjà l'habitude d'apprendre dans un contexte éducatif de type traditionnel. Leurs résultats sont donc la réflexion de ce qu'ils sont normalement en mesure d'accomplir dans un programme d'immersion conventionnel.

**6.2.2 La courte durée.** Une deuxième variable, liée à la précédente, a peut-être

influencé de manière négative les résultats : la durée de l'intervention, qui a été assez courte. Si la plage de temps avait été plus longue, un semestre complet par exemple, les données recueillies concernant l'impact de CBI sur l'apprentissage des élèves auraient sûrement été plus précises, car elles auraient mieux permis d'identifier et d'apprécier les changements chez les élèves ayant reçu un enseignement optimisé avec l'approche CBI. Une plus longue durée aurait aussi permis à l'enseignante d'adapter plus facilement son enseignement pour atteindre les buts langagiers spécifiques à ce groupe d'élèves puisqu'elle aurait eu plus de temps pour apprendre à connaître non seulement les élèves, mais aussi leurs forces et leurs faiblesses langagières.

L'étude de plus de trois unités serait aussi plus favorable, car durant cette étude les moyennes ont fluctué de manière importante entre les trois unités, ce qui ne permet pas de pouvoir tirer des conclusions définitives en ce qui concerne l'impact de l'utilisation de l'approche optimisée CBI. Une augmentation dans la moyenne des notes aux mini-tests en milieu d'unité, aux examens et aux projets s'est produite entre deux modules et une diminution a été constatée entre les deux autres. L'observation de plus d'unités permettrait de déterminer si les résultats ont réellement augmenté ou si l'augmentation était simplement une exception ou anomalie. La possibilité existe qu'une des unités étudiées était plus difficile que les autres. Si l'étude était prolongée de trois unités à six unités, par exemple, sur une durée d'un semestre ou d'un an, les résultats pourraient être analysés de manière plus détaillée et des conclusions plus précises pourraient en être tirées.

Puisque les notes ne sont pas le seul facteur à considérer pendant l'étude d'une telle approche, les sondages et les observations de l'enseignante pourraient apporter plus de clarté dans une plus longue étude. Les sondages des élèves pourraient aussi être complétés au début, au milieu et à la fin de la recherche. Plusieurs sondages permettraient de collecter des données supplémentaires en ce qui concerne l'impact de l'approche optimisée sur l'apprentissage des élèves et donc d'obtenir une meilleure compréhension de l'attitude des élèves, leur motivation et leur engagement durant toute la durée de l'intervention. Une recherche plus longue permettrait aussi de faire des entrevues avec les élèves en plus de sondages, ce qui fournirait des données plus riches liées à l'expérience de l'enseignante. Si la durée avait été plus longue, les observations de l'enseignante

seraient possiblement plus amples en informations pertinentes à la compréhension, la motivation et l'utilisation de la langue dans les situations individuelles ou en groupe.

**6.2.3 Les sujets semblables.** Puisque les objectifs de la première et de la deuxième unité étaient semblables, les élèves avaient déjà une compréhension du vocabulaire et une bonne idée du style de réponse associé à ces questions. De plus, une partie des questions de la troisième unité demandait aux élèves de faire la synthèse des deux premières unités. Un choix de sujets d'étude très différents les uns des autres permettrait, possiblement, de mieux observer l'impact de l'approche optimisée CBI sur l'apprentissage du vocabulaire spécifique et général relié au sujet.

La similarité des sujets des trois unités a pu aussi avoir eu un impact sur le groupe qui a reçu un enseignement de type conventionnel en leur facilitant la tâche, ce qui pourrait expliquer pourquoi ce groupe a démontré une compréhension élevée presque surprenante. Si les unités avaient eu des sujets plus distincts, il aurait possiblement été plus facile d'établir un contraste entre les résultats des élèves du groupe A et du groupe B.

**6.2.4 Le nombre de groupe.** Il aurait pu être préférable de comparer les moyennes d'un même groupe qui aurait d'abord reçu un enseignement de type traditionnel et par la suite un enseignement de type optimisé avec CBI intégrant l'enseignement de la langue et du contenu. Cette comparaison aurait permis de mieux analyser la croissance d'un groupe. Puisque le groupe B avait déjà un avantage académique en démarrant l'étude, il est difficile de savoir exactement à quel point les élèves du groupe A ont profité de l'approche optimisée lorsque l'on compare les deux groupes. Il n'en reste pas moins que les résultats du groupe A semblent démontrer qu'une approche intégrée Tel que déjà évoqué, cette fluctuation des résultats pourrait être attribuable au choix du contenu des unités.

### **6.3 Les implications de la recherche**

Cette recherche a des implications en Alberta, surtout dans le secteur du développement de curriculums, car les changements de curriculum récents et à venir demandent plus d'enquête de la part des élèves. Afin d'être efficace lors de la recherche d'informations, comme le nouveau mandat d'enquête du programme d'étude albertain le demande, les élèves doivent bien connaître le vocabulaire et développer des stratégies de

lecture spécifiques au type de textes reliés à la matière (par ex. cause à effet, historique, etc.) de sorte à faciliter leur compréhension. En plus de rechercher l'information, les élèves doivent avoir les connaissances langagières nécessaires pour discuter et présenter leurs connaissances acquises pendant ces recherches. Ils doivent savoir comment dire ou écrire des textes de façon appropriée, avec une grammaire appropriée.. Toutes ces habiletés peuvent être ciblées simultanément par l'utilisation de l'approche CBI spécifiquement créée pour optimiser les programmes d'immersion afin que ceux-ci répondent mieux aux besoins spécifiques des apprenants. Dans le cadre de cette étude, les données recueillies permettent de conclure que l'impact de l'approche optimisée sur l'apprentissage des élèves a été positif, car les élèves du groupe A, élèves qui au départ étaient plus faibles que les élèves du groupe B et qui ont bénéficié de l'intervention, ont démontré une meilleure compréhension du vocabulaire et des textes. Ces résultats semblent donner raison à l'argument selon lequel l'utilisation d'approches telles que CBI, dont le but est le ciblage simultané d'objectifs éducatifs multiples, est mieux adaptée pour répondre aux besoins des apprenants en milieu immersif que les approches traditionnelles et qu'elle serait donc utile dans le nouveau contexte des salles de classe albertaines.

#### **6.4 Nouvelles questions**

À l'origine, ce projet cherchait à explorer l'impact de l'approche optimisée CBI en se penchant sur les effets de l'intégration de la langue dans les cours de contenu sur le rendement scolaire et la motivation des élèves. À la fin de l'enseignement de trois unités, on peut constater que les élèves du groupe A ont bénéficié de cette intervention, car leur rendement académique s'est amélioré et, selon l'enseignante, leur répertoire langagier s'est enrichi de manière significative, ce qui s'est traduit par une augmentation de leur motivation à participer aux activités diverses et variées en salle de classe. Plus de recherches peuvent se faire dans ce domaine pour voir l'impact à long terme sur le rendement scolaire et l'attitude des élèves qui vivent des situations d'intégration de langue en classe. Des études longitudinales permettraient de mieux explorer l'impact de l'approche sur le rendement scolaire et la motivation générale des élèves.

Les avancées technologiques permettraient-elles de faciliter l'utilisation et de renforcer l'efficacité de l'approche? L'emploi des applications sur tablette ou sur ordinateur pourrait faciliter l'intégration de la langue et du contenu ainsi que le ciblage de

la production langagière puisque les élèves utilisant ces outils peuvent produire des textes sous différents formats oraux ou écrits. L'utilisation de la technologie avec laquelle ils sont déjà à l'aise pourrait-elle aussi jouer un rôle important dans la motivation des élèves?

Nous savons que l'enseignement de textes spécifiques au sujet, tel que les textes historiques ou scientifiques, a un impact sur la compréhension de lecture et de la matière. Par contre, plus de recherche spécifique sur l'impact qu'a l'enseignement des styles de texte sur la qualité de la production écrite et orale des élèves pourrait stimuler l'enseignement de la littératie dans le cadre d'une approche CBI.

Si beaucoup d'éléments restent à élucider, une chose est certaine : l'utilisation soutenue de la langue seconde dans le contexte immersif est essentielle au succès des élèves. Comme nous le rappellent si pertinemment Wesche et Skehan (2002), « l'utilisation répétée d'une nouvelle langue assure l'élaboration mentale et la pratique soutenue, ce qui augmente les chances d'interaction et la rétention à long terme de la langue. » (p. 220). Seule une approche spécifique dédiée au ciblage simultané d'objectifs à la fois langagiers et conceptuels permet un équilibre optimal, c'est-à-dire qu'elle donne une place aussi importante à la pratique de la langue seconde qu'au développement conceptuel dans la classe d'immersion.

## Bibliographie

- Alberta Education, (2012) Yes, You Can Help! Information and Inspiration for French Immersion Parents Revised Edition. Alberta, Alberta Learning.
- Alberta Education (2014). *French Immersion*. Repéré de <http://education.alberta.ca/parents/educationsys/frenchlanguage/immersion.aspx>
- Ak Sentürk, B (2012, July 8). Teachers' and Students' Perceptions of Flow in Speaking Activities. *International Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 283-306. Repéré de <http://ijmeb.org/index.php/zkesbe/article/view/316/251>
- Allen, J. (2007). *Inside Words*. Portland, Maine: Stenhouse Publishers.
- Anderson, L. (2011). From Primary to Secondary. *Mathematics Teaching*, 221, 13-15.
- Arthur, S. (1981). Writing in Content Areas Dans E. K. Dishner, T. W. Bean, & J. E. Readence (Eds.), *Reading in the Content Areas : Improving Classroom Instruction* (pp.203-209) United States of America : Kendall/Hunt Publishing Company.
- Backer, C. (2006). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism 4<sup>th</sup> Edition*. New York, NY: Multilingual Matters.
- Ballinger, S., & Lyster, R. (2011). Student and Teacher Oral Language Use in a Two-Way Spanish/English immersion school. *Language Teaching Research*, 15(3), 289-306.
- Beck, I., McKeown, M., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2<sup>nd</sup> ed.). New York, NY: The Guildford Press.
- Bordeleau, C., & Morency, L. (1999). *L'art d'enseigner: Principes, conseils et pratiques pédagogiques*. Montréal, Qc: Gaëtan Morin éditeur Chenelière Education.
- Broner, M.A., Tedick, T.J. (2011). Talking in the 5<sup>th</sup> Grade Classroom. In D.J. Tedick, D. Christian, & T.W. Fortune (Eds.), *Immersion Education: Practices, Policies, Possibilities*. (pp.166-186) New York, NY: Multilingual Matters.
- Cammarata, L. (2010). Foreign Language Teachers' Struggle to Learn Content-Based Instruction. *L2 Journal*, 2(1). Repéré de <https://escholarship.org/uc/item/8g91w2r7>
- Cammarata, L., & Tedick, D. J. (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, 96, 251–269. doi: 10.1111/j.1540-4781.2012.01330.x
- Catalán, R. M. J., & De Zarobe, Y. R. (2009). The Receptive Vocabulary of EFL Learners in Two Instructional Contexts: CLIL versus Non-CLIL Instruction. Dans R. M.

- J. Catalán, & Y. R. De Zarobe (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*. (pp.81-92) Ontario, Canada: Multilingual Matters.
- Chapman, C., & King, R., (2003). *Differentiated Instructional Strategies for Reading in the Content Areas*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cloud, N., Genesee, F. & Hamayan, E. (2000). *Dual Language Instruction: A Handbook for Enriched Education*. Ontario: Nelson/Thomson Learning.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK : Cambridge University Press.
- Cummins, J. (1986) Language Proficiency and Academic Achievement. In J. Cummins, & M. Swain (Eds.), *Bilingualism in Education* (138-161) New York, NY: Longman Inc.
- Cummins, J. (1999). BICS and CALP: Clarifying the Distinction. Repéré du site web ERIC EBSCOhost : <http://eric.ed.gov/?id=ED438551>
- Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education*. New York, NY: Longman Group Limited.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (1998). Ten Commandments for Motivating Language Learners: Results of an Empirical Study, *Language Teaching Research*, 2(3), 203-229.
- Doty, J. K., Cameron, G. N., Barton, M. L. (2003). *Teaching Reading in Social Studies*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning.
- Eurydice (2006) *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. Bruxelles : Commission européenne.
- Fisher, D., & Ivey, G. (2005) Literacy and Language as Learning in Content-Area Classes: A Departure From "Every Teacher a Teacher of Reading". *Action in Teacher Education*, 27(2), 3-11.
- Fortune, T., Tedick, D., & Walker, C. (2008). Integrating Language and Content Teaching: Insights from the Immersion Classroom. Dans T. Fortune, & D. Tedick (Eds.). *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*. Ontario, Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Genesee, F. (1991). Second Language Learning in School Settings: Lessons from Immersion. Dans A. G. Reynolds (Ed.), *Bilingualism, Multiculturalism and Second Language Learning* (pp. 183-201). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Genesee, F. (1994). Integrating Language and Content: Lessons from Immersion. *Educational Practice Reports. No 11*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Montréal, QC : Gaëtan Morin Édition
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Havranek, G. (2002). *When Is Corrective Feedback Most Likely to Succeed?*. International Journal Of Education Research, 37(3-4), 255-270.
- Hayes, K., Rueda, R., & Chilton, S. (2009). Scaffolding Language, Literacy, and Academic Content in English and Spanish: The Linguistic Highway from Mesoamerica to Southern California. *English Teaching: Practice and Critique*, 8(2), 137-166.
- Johnson, D.W., & Johnson, F. P. (2014). *Joining together: Group Theory and Group Skills* (11th Ed.). USA: Pearson Education Limited.
- Kartchner Clark, S. (2009) *Stratégies gagnantes en lecture 12 à 15 ans*. Montréal, QC : Édition Chenelière Éducation.
- Lapkin, S., & Swain, M. (1996). Vocabulary Teaching in a Grade 8 French Immersion Classroom: A Descriptive Case Study. *Canadian Modern Language Review*, 53(1), 242-56.
- Lasagabaster, D. (2011). English Achievement and Student Motivation in CLIL and EFL Settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3-18, DOI: 10.1080/17501229.2010.519030
- Lesaux, N.K., Harris, J.R., & Sloane, P. (2012). Adolescents' Motivation in the Context of an Academic Vocabulary Intervention in Urban Middle School Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 56(3), 231-240.
- Liang, K.A., (2011). *Factors that Influence Student Motivation in the Middle and High School French Language Classroom*. New York : State University of New York at Oswego.
- Lyster, R (2001). Negotiation of Form, Recasts, and Explicit Correction in Relation to Error Types and Learner Repair in Immersion Classrooms. *Language Learning*, 51, 265-301.
- Lyster, R. (1999). La négociation de la forme: la suite... mais pas la fin. *Canadian Modern Language Review*, 55(3), 355-384.
- Lyster, R. ( 2007). *Learning and Teaching Languages Through Content : A Counterbalanced Approach*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

- Lyster, R. (2011). Content-Based Second Language Teaching. Dans E. Hinkel (ed.), *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning, Vol. 2* (p. 661-630). New York, NY: Routledge.
- Mariotti, A. P. (2010). Sustaining Students' Reading Comprehension. *Kappa Delta Pi Record, 46*(2), 87-89.
- McMahon, F., & Levasseur-Ouimet, F. (2007). *Éducation française en Alberta*. Repéré de [http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-190/Éducation\\_française\\_en\\_Alberta.html#.U6HC2RaFbdk](http://www.ameriquefrancaise.org/fr/article-190/Éducation_française_en_Alberta.html#.U6HC2RaFbdk)
- McKeon, D. (1994). Language, Culture and Schooling. In Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.15-32). New York, NY: Cambridge University Press.
- Met, M. (1994). Teaching Content Through a Second Language. In Genesee, F. (ed.) *Educating Second Language Children: The Whole Child, the Whole Curriculum, the Whole Community* (pp.159-182). New York, NY: Cambridge University Press.
- Met, M. (2008). Paying Attention to Language: Literacy, Language and Academic Achievement. Dans T. Fortune, & D. Tedick (Eds.), *Pathways to Multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education* (pp.49-70). Ontario, Canada: Multilingual Matters Ltd.
- Mohan, B. (1986). *Language and Content*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2010). *The Sociolinguistic Competence of Immersion Students*. Canada: Multilingual Matters.
- Peterson, S. S. (2007). Teaching Content with the Help of Writing Across the Curriculum. *Middle School Journal, 39*(2), 26-33.
- Priebe, S., Keenan, J., & Miller, A. (2012). How Prior Knowledge affects Word Identification and Comprehension. *Reading & Writing, 25*(1), 131-149.
- Roy, S. (2008). French Immersion Studies: From Second-Language Acquisition (SLA) to Social Issues. *Alberta Journal of Educational Research, 54*(4) 396-406.
- Roy, S. (2010). Enseigner et apprendre le français en Alberta. *Education Canada, 49*(1), 8-12.
- Saada, J., & Makarow, E.F. (2012). *Communiquer pour apprendre, apprendre à communiquer*. Montréal, QC: Chenelière Éducation.
- Saint Leger, D., (2009). Self Assessment of Speaking Skills and Participation in a Foreign Language Class. *Foreign Language Annals, 42*, 159-178.

- Schleppegrell, M. J. (2008). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Snow, M. A., Met, M., & Genesee, F. (1989). A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second/Foreign Language Instruction. *TESOL Quarterly*, 23(2), 201-217.
- Schoenback, R., Greenleaf, C.L., & Hale, G. (2010). Framework Fuels the Need to Read: Strategies Boost Literacy of Students in Content-Area Classes. *Journal Of Staff Development*, 31(5), 38-42.
- Spiro, R. J. (1980). Constructive Processes in Prose Comprehension and Recall. Dans R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension: Perspectives from Cognitive Psychology, Linguistics, Artificial Intelligence and Education* (pp.245-278). Hillsdale, NJ: Laurence Erlbaum Associates
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. Dans S. Glass, & C. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*, (pp. 235-253). Rowley, MA: Newbury House.
- Swain, M. (1993). The Output Hypothesis. Just Speaking and Writing aren't Enough. *The Canadian Modern Language Review*. 50, 158-164.
- Swain, M. (1996). Integrating Language and Content in Immersion Classrooms: Research Perspectives (FN1), *Canadian Modern Language Review*, 52, 529-48.
- Swain, M. (1999). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44-63.
- Tan, M. (2011). Mathematics and Sciences Teachers' Beliefs and Practices Regarding the Teaching of Language in Content Learning, *Language Teaching Research*, 15(3) 325-342.
- Tate, M. L., (2012). *Social Studies Worksheets Don't Grow Dendrites: 20 Instructional Strategies That Engage the Brain*. USA: Crowin.
- Tedick, D. J. & Cammarata, L. (2012). Content and Language Integration in K–12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, and Stakeholder Perspectives. *Foreign Language Annals*, 45: s28–s53. doi: 10.1111/j.1944-9720.2012.01178.x
- Walker, C., & Tedick, C. (2000). The Complexity of Immersion Education: Teachers Address the Issues. *The Modern Language Journal*, 84 (i) 5-27.

Wesche, M.B. & Skehan, P. (2002). Communicative, Task-Based and Content-Based Language Instruction. Dans R.Kaplan (Eds.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics* (pp.207-228) Oxford; Oxford University Press.

Wromeli, R. (2005). *Summarization in Any Subject: 50 Techniques to Improve Student Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

Wormeli, R. (2013). *The Collected Writings (so far) of Rick Wormeli: Crazy Stuff I've Learned about Teaching along the Way*. Westerville, Ohio: Association for Middle Level Education.

Zamel, V., & Spack, R. (2006). Teaching Multilingual Learners Across the Curriculum: Beyond the ESOL Classroom and Back Again. *Journal of Basic Writing*, 25(2), 126-152.

Zimmerman, M. (2011). *Increasing Secondary Reading Comprehension and Reading Proficiency Across Content Areas*. Online Submission July 1, 2011. Available from: ERIC Ipswich, MA. Accessed February 3, 2012.

Zwiers, J. (2008). *Building Academic Language: Essential Practices for Content Classrooms*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Teacher.

## Les annexes

### Annexe A

## INFORMATION LETTER

**Study Title :** The Impact of Content and Language Integration on Secondary French Immersion Students

**Research Investigator :**

Dena Boucher



[Dboucher@ualberta.ca](mailto:Dboucher@ualberta.ca)

1(780) [REDACTED]

**Supervisor :**

Laurent Cammarata

8406 91 Street rue Marie-Anne Gaboury

University of Alberta

Edmonton, AB, T6C 4G9

[Cammarata@ualberta.ca](mailto:Cammarata@ualberta.ca)

1(780) [REDACTED]

Dear parents and students,

Grade 7 students are being asked to be in a study on language in the classroom, because they are Junior High French Immersion students who attend Social Studies classes. You have been contacted because your child is or you are in Madame Dena Boucher's Social Studies class. I am an education master's student at the University of Alberta, Campus Saint-Jean. The results of this study will be used to support my thesis and potentially be published as a report.

### Why research?

In immersion schooling, the second language, French in this case, is used for teaching subject matter. Previous research indicates that students' use of French is less than that of the majority language, in this case English, at school. It is important that teachers be more strategic when it comes to planning and provide the necessary tools needed for students to succeed in French immersion. The use of the Content and Language Integrated Learning approach (CLIL) is a tool to help teachers accomplish this task. The focus of this study is to explore the potential impact of the use of this approach on students' marks in a Junior High French immersion Social Studies class.

### How the study works?

This study will last the length of three Social Studies units, starting with Unit 2 and ending with Unit 4. During these three units one group of students will be taught using a traditional approach and the other group will be taught using the CLIL approach, which will provide a balance between Language Arts and Social Studies. All students within each group will receive the same type of teaching regardless of their participation in the study. Surveys, pre-tests, assignments, homework, projects and final exams are all part of regular classroom routine and will be completed during class time with the exception of occasional homework assignments.

Participating students' work will be collected. Collected work will be compared between classes to evaluate the difference between the traditional approach and the CLIL approach.

### How is participating in this study beneficial?

Potential benefits for the students in the experimental group are a better understanding of Social Studies concepts and of the French language, as well as increased motivation or confidence.

When it comes to the field of education, the benefits are a deeper understanding of what works and does not work when teaching both language and content together.

### What are the risks of participating in this study?

There are no risks to student's health or well being during this study. Students will all learn the same information in both groups.

### Do I have to participate?

This is a voluntary study; no student is obliged to participate. Written consent to participate or decline to participate in the study is needed, simply fill out the consent form and insure that both student and parent have signed it. Then return it to [REDACTED], the school secretary, at the front desk before the end of the study. If either party decides to withdraw from the study at any time up until two weeks after the writing of the third unit final exam, they may do so in writing, verbally or via email with the school secretary. If you choose to withdraw, you have the choice to withdraw all data from the study or to keep the data collected up until the withdraw date.

The estimated start time is October 2<sup>nd</sup>, 2012. The estimated end time of this study is November 30<sup>th</sup>, 2012. A copy of the consent form, along with any changes such as a withdrawal, will be returned to you for your files.

### How will students' identities be protected?

Madame Boucher will not know who is participating in the study until the third unit is completed so that students remain comfortable in their learning environment. Once the third unit exam is completed, Madame Boucher will have access to the names of all participants. Upon receiving these names copies of the surveys, pre-test, assignments, homework and exams of only those students who have indicated they wanted to participate will be made. Stephanie Scott will be assisting in the copying of the work assignments. The original names on all work will be removed (blacked out or cut out) and replaced by a different name before copying to ensure students' anonymity while allowing Madame Boucher to be able to match all work with the author.

All data collected will be used in the writing of a master's thesis and may be published; however no names will be used. Different names will be used at all times in case individual students' comments, projects or data are used in any publications resulting from the research project. Collected work will be compared between classes to evaluate the difference between the traditional approach and the CLIL approach. All data collected will be kept in a cupboard on school property for 5 years. This is the length of time required by the University of Alberta. After 5 years all data will be shredded. During this time period the only person who will have access to the data is Madame Boucher.

### More information

If you have any questions about the study feel free to contact the researcher, Madame Dena Boucher, your Social Studies teacher, at school via telephone, email or by

appointment. A meeting will be held on Thursday, September 27<sup>th</sup> at 7P.M. as well as October 3<sup>rd</sup> at 5P.M in room 144 at [REDACTED] to present the project as well as to answer any questions you may have.

The plan for this study has been reviewed to make sure it follows ethical guidelines by a Research Ethics Board at the University of Alberta. For questions about participant rights and ethical conduct of research, contact the University of Alberta's Research Ethics Office at (780) 492-2615. The [REDACTED] School Board, as well as school Principal [REDACTED], have also approved this project.

Please keep this letter for your personal records. Only return the consent form to school. A copy of the consent form will be returned to you.

## CONSENT FORM

### Study Title : The Impact of Content and Language Integration on Secondary French Immersion Students

**Research Investigator :**

Dena Boucher



Dboucher@ualberta.ca

1(780) [REDACTED]

**Supervisor :**

Laurent Cammarata

8406 91 Street rue Marie-Anne Gaboury

University of Alberta

Edmonton, AB, T6C 4G9

Cammarata@ualberta.ca

1(780) [REDACTED]

By signing this consent form you agree that you have read the information sheet and

- Wish to participate in the study
- Do not wish to participate in the study

If you wish to change your mind at any point after having signed this form up until two weeks after the writing of the final exam for Unit 4 you will do so in writing, verbally or via email with the school secretary at [stephaniescott@gpcsd.ca](mailto:stephaniescott@gpcsd.ca). If you choose to withdraw please indicate if your child's data may still be used in the research up until the withdrawal date or if you wish that their data be withdrawn completely.

By choosing to participate, you are allowing the researcher to :

- Use data – exams, projects, pre-tests, assignments, homework and surveys – created by the students.
- Use this information in written or published work, under alternative names/pseudonyms.

By choosing not to participate, the researcher will not copy or reference any of your/your child's work.

Please note that the researcher will not have access to the consent forms until the third unit exam is written.

\_\_\_\_\_  
Parent name

\_\_\_\_\_  
Student name

\_\_\_\_\_  
Parent signature

\_\_\_\_\_  
Student signature

\_\_\_\_\_  
Date

\_\_\_\_\_  
Date

## Annexe B

Toutes les unités ont suivi le même déroulement : un pré-test administré au début de l'unité, un enseignement traditionnel ou intégré avec un mini-tests en milieu d'unité suivi d'un examen final et d'un projet final. Chacune des activités a été construite de sorte à évaluer la compréhension de la matière et de la langue des élèves.

Méthode d'enseignement	Classe traditionnelle	Classe intégrée
<b>Pré-test</b> : Outil utilisé pour analyser les habiletés de communication des connaissances antérieures des élèves.	Le pré-test a été remis aux élèves pendant qu'ils étaient assis à leur pupitre. Comme en situation d'examen, ce travail s'est fait seul. Les élèves devaient répondre à une série de questions reliées au vocabulaire et au contenu de l'unité en phrases complètes.	Avant le pré-test, les élèves ont reçu des mini-leçons sur les temps de verbes afin de présenter au temps approprié. Le pré-test a été remis à des groupes d'élèves qui devaient travailler ensemble pour trouver la meilleure réponse possible aux questions reliées au vocabulaire et au contenu. Une variété d'activités de présentation était disponible, par exemple une présentation orale, une pièce de théâtre ou des productions écrites.
<b>Le guide d'étude</b> : Outil pour prendre des notes créé par l'enseignante afin de s'assurer que les élèves aient tout le matériel pour bien étudier.	Les sous-titres et les organisateurs graphiques, tels que le tableau, étaient présents dans le guide d'étude en tant que modèle d'organisation. Les élèves devaient copier les notes du	Le guide d'étude était complet à l'exception des mots clés des phrases que les élèves devaient trouver par eux-mêmes ou en groupe afin de le compléter. Cette activité était dirigée par les

	<p>tableau en phrases complètes pour compléter les notes. L'enseignante a dirigé cette activité et les élèves l'ont complétée individuellement.</p>	<p>élèves. Après avoir appris le contenu, ils proposaient des mots et devaient être capables d'expliquer pourquoi ce mot s'insérait dans la phrase à l'oral en petits ou grands groupes. Il y avait aussi des questions de réflexion à réponse courte dans le guide d'étude. Les élèves devaient utiliser la bonne forme grammaticale (passé, présent, futur) ainsi que la bonne structure de texte (cause à effet, hypothèse, opinion).</p>
<p><b>La lecture</b> : Les élèves lisent le manuel, ou une autre source de lecture, à titre d'information.</p>	<p>La lecture se faisait surtout dans le manuel et les élèves répondaient à des questions par la suite. Ces questions étaient directement reliées aux notes du guide d'étude. Ce travail était toujours accompli seul.</p>	<p>Différents types de lecture ont été utilisés, provenant de différents manuels, livres documentaires et albums d'enfants. Avant de faire la lecture, une mini-leçon sur la façon d'aborder le type de texte et y répondre (structure du texte, grammaire) était présenté. Cette activité était divisée en trois parties; avant, pendant et après la lecture. Avant la lecture les élèves discutaient de l'information qu'ils</p>

		<p>devaient trouver afin de répondre aux questions. Ils discutaient aussi des stratégies de lecture à utiliser pour que la lecture soit plus efficace, telles que l'utilisation de sous-titres et d'images. Pendant la lecture, les élèves devaient s'arrêter pour discuter de ce qu'ils venaient de lire, soit à tous les paragraphes pour un texte court ou à toutes les sections pour les textes plus longs. Après la lecture, le groupe devait faire une synthèse du texte oralement afin que chaque participant soit sûr d'avoir compris. Ensemble, ils pouvaient remplir le guide d'étude.</p>
<p><b>L'enseignement magistral</b> : L'enseignante présente la leçon/l'information à la classe.</p>	<p>Assis à leur place, les élèves écoutent une présentation orale sur les faits à apprendre, accompagnée d'une présentation visuelle Power Point.</p> <p>Les élèves peuvent poser des questions au fur et à mesure que la leçon se déroule.</p>	<p>Assis à leur place ou en cercle (dépendant de la leçon), les élèves mènent une discussion centrée sur l'objectif de la journée, qui leur est présenté au début du cours. En posant des questions, créant des hypothèses, utilisant la lecture, et à l'aide des</p>

		<p>connaissances de l'enseignante, les élèves travaillent ensemble pour répondre à l'objectif de la journée à l'oral.</p> <p>L'enseignant sert d'outil pour gérer la conversation, assurer l'utilisation du bon vocabulaire académique et quotidien ainsi que pour corriger les erreurs de forme des élèves.</p>
<p><b>Les mini-tests en milieu d'unité et les examens :</b></p> <p>Outil utilisé pour analyser les connaissances, la compréhension de lecture et le vocabulaire sous la forme de choix multiples, de vrai ou faux, de lecture, de réponses courtes et de réponses longues.</p>	<p>Ce travail est fait individuellement. Quand le mini-test en milieu d'unité ou l'examen est terminé, les élèves passent au prochain concept.</p> <p>Une fois l'évaluation corrigée, elle est remise aux élèves avec les bonnes réponses. Aucune discussion.</p>	<p>Ce travail est fait individuellement. Quand les élèves avaient terminé le mini-test en milieu d'unité ou l'examen et si tous étaient présents une discussion sur les questions et les réponses avait lieu.</p> <p>Une fois l'évaluation corrigée, elle était remise aux élèves et une discussion portant sur les bonnes réponses avait lieu. Les élèves devaient corriger les mauvaises réponses eux-mêmes.</p>
<p><b>Les projets :</b> Outil utilisé pour analyser les connaissances du contenu</p>	<p>Les élèves recevaient la question de projet ainsi qu'un format à suivre. La</p>	<p>Les élèves recevaient le projet; parfois, il y avait plus d'un choix de questions,</p>

<p>et les connaissances langagières.</p>	<p>grille d'évaluation, qui inclut les objectifs de contenu et langagiers portant sur la forme et la structure, était présentée afin d'assurer un travail complet.</p>	<p>parfois il y avait plus d'un format de présentation. Un exemple était toujours présenté avec le projet dans le but d'enseigner une mini-leçon et de créer une discussion sur le contenu et la structure du texte ou la forme à utiliser. La grille d'évaluation, qui inclut les objectifs de contenu et langagiers portant sur la forme et la structure, était présentée afin d'assurer un travail complet.</p>
--	--	--

Annexe C  
Plan de leçon unité 2

Unité 2	Traditionnel	CBI
Pré-test	<p>-Pré-test écrit seul à son pupitre.</p> <p>-Enseignant donne une courte description des réponses après avoir repris les pré-tests.</p> <p>-Enseignant présente les objectifs de l'unité.</p> <p>-Écrire les objectifs sur les bandes avec des images en groupe.</p> <p>-Distribuer le guide d'étude.</p>	<p>-Pré-test oral (pièce de théâtre) en se servant du 'nous' au présent. (mini-leçon des terminaisons)</p> <p>-Discussion entre les élèves et l'enseignant sur les similarités et les différences dans les pièces de théâtre.</p> <p>- Enseignant présente les objectifs de contenu de l'unité. En groupe, les élèves doivent reconstruire la phrase dans leurs propres mots.</p> <p>-Écrire les objectifs reformulés pour afficher dans la classe et corriger les erreurs.</p> <p>-Distribuer le guide d'étude.</p> <p><i>Nature de l'intervention CBI : Pratique à l'oral en mettant l'accent sur la grammaire, avoir une rétroaction sur la langue.</i></p>
Devoir	<p>Trouver les mots de vocabulaire dans le manuel, le dictionnaire ou sur Internet.</p>	<p>Trouver les mots de vocabulaires dans le manuel, le dictionnaire ou sur Internet. Écrire dans ses propres mots autant que possible. Ajouter un exemple quand cela est possible.</p> <p><i>Nature de l'intervention CBI : Pratique à l'écrit et amélioration du vocabulaire.</i></p>
1	-Donner les réponses aux	-Discuter ensemble des mots de

	<p>mots de vocabulaire. Donner du temps pour la correction.</p> <p>-Activité Avant : Faire la carte géographique individuellement. Comparer leur carte avec celle de l'enseignante.</p> <p>-Activité Pendant : Lire dans le livre la section assignée par la carte (route de la soie, économie, concurrence, religion ou curiosité). Écrire sur la carte une courte description. Explication orale par l'enseignant de l'impérialisme français. Prendre des notes dans le guide d'étude individuellement.</p> <p>-Activité Après : Répondre à la question dans le guide d'étude individuellement. Partage en groupe.</p> <p>-Révision choix multiples avec Senteo. Enseignante donne les réponses et explique pourquoi.</p>	<p>vocabulaire, trouver une définition ensemble. Donner du temps pour la correction.</p> <p>-Activité Avant : Faire la carte géographique individuellement. Comparer leur carte avec celle d'un(e) ami(e).</p> <p>-Activité Pendant : Construire les connaissances antérieures. Donner les mots clé de l'impérialisme européen (route de la soie, économie, concurrence, religion et curiosité), discuter en groupe classe ce que chaque mot veut dire et comment il est relié à l'impérialisme de la France. Mini leçon lecture de texte à sous-titres. Lecture p. 33-35. Révision orale de l'impérialisme français. Compléter les notes dans le guide d'études ensemble.</p> <p>-Activité Après : Répondre à la question du guide d'étude en grand groupe – écrire ce qu'ils ont retenu individuellement.</p> <p>-Révision choix multiples avec Senteo. Discuter en petit groupe les choix de réponse avant de répondre individuellement. Enseignante montre les réponses, discussion qui explique pourquoi en groupe classe.</p> <p><i>Nature de l'intervention CBI : Mettre l'accent sur la littératie (comment lire et retrouver de l'information), pratique à l'oral avec rétroaction sur la langue,</i></p>
--	---	--

		<i>pratique à l'écrit avec rétroaction sur le vocabulaire.</i>
2	<p>-Activité Avant : Hypothèse individuelle sur les tableaux blancs : qui seraient venus en Amérique du Nord et ce qu'ils faisaient.</p> <p>-Activité Pendant : Écouter l'histoire de Jacques Cartier avec appui visuel.</p> <p>-Compléter le guide d'étude seul.</p> <p>-Lecture individuelle au sujet des explorateurs dans le manuel (p.39-44) et prendre des notes pertinentes afin de pouvoir compléter le guide d'étude.</p> <p>-Élèves complètent le guide d'étude seul à partir de notes.</p> <p>-Activité Après : Sur StepMap.com, créer une carte géographique qui représente les endroits explorés par les Français. (remettre pour noter)</p> <p>-Révision des questions à réponse ouverte sur les tableaux blancs, l'enseignante donne les réponses.</p>	<p>-Activité Avant : Hypothèse, scénario en groupe : qui seraient venus en Amérique du Nord et ce qu'ils faisaient.</p> <p>-Activité Pendant : Construction de connaissances antérieures, jeu de rôle sur l'histoire interactive de Jacques Cartier avec mouvement et appui visuel.</p> <p>-Compléter le guide d'étude ensemble.</p> <p>-Mini leçon de lecture : comment trouver et noter de l'information. Diviser la lecture au sujet des explorateurs dans le manuel (p. 39-44) en groupe de deux, sur des post-its, écrire les noms et les rôles des gens. Partager les informations avec les autres qui ont lu la même section et faire le guide d'étude ensemble.</p> <p>-Compléter le guide d'étude en groupe classe guidée par l'enseignant.</p> <p>-Activité Après : Sur StepMap.com, créer une carte géographique qui représente les endroits explorés par les Français. (remettre pour noter)</p> <p>-Révision des questions à réponse ouverte sur les tableaux blancs, discuter des choix de réponse pour trouver un consensus à la réponse.</p> <p><i>Nature de l'intervention CBI : Mettre l'accent sur la littératie (comment lire et</i></p>

		<i>retrouver de l'information), pratique à l'oral avec rétroaction sur la langue, pratique à l'écrit avec rétroaction sur le vocabulaire.</i>
Mini-test en milieu d'unité	-Questions à choix multiples et une question compréhension de lecture. -Donner les réponses immédiatement.	-Questions à choix multiples et une question compréhension de lecture. - Discuter des possibilités de réponse immédiatement. <i>Nature de l'intervention CBI : Pratique de la lecture, production orale avec rétroaction sur la langue et le contenu.</i>
3	-Activité Avant : Lire le problème au sujet de la Nouvelle-France seul, en groupe de deux, discuter de la question. Individuellement, écrire au moins une résolution au problème. -Activité Pendant : Lecture d'un texte au sujet du conseil souverain en prenant des notes. -Explication orale avec appui visuel du conseil souverain, du système seigneurial et du rôle de l'église. -Activité Après : Le problème des femmes – les filles du roi. Lecture seul à la page 48.	-Activité Avant : Lire le problème au sujet de la Nouvelle-France seul, en groupe de deux, discuter de la question. Mini-leçon écriture : Écriture de texte cause à effet. Individuellement, écrire au moins une résolution au problème. -Activité Pendant : Lecture d'un texte au sujet du conseil souverain en se servant de PLAN (Prédire, localiser, ajouter, noter) pour retenir et organiser l'information. (mini-leçon) -Jeu de rôle du conseil souverain, du système seigneurial et du rôle de l'église. Intervention de la part de l'enseignante quand nécessaire. Doivent présenter au passé composé (mini-leçon) -Activité Après : Le problème des femmes – les filles du roi. Lecture seul à la page

	<p>-Révision : Question oui ou non. Enseignante donne la réponse.</p>	<p>48. Discussion de la lecture en groupe de table pour confirmer la compréhension.</p> <p>-Révision : Question oui ou non, les élèves doivent bien défendre leurs choix avant d’avoir la réponse de l’enseignante.</p> <p><i>Nature de l’intervention CBI : Pratique à l’écrit en mettant l’accent sur la forme, pratique à l’oral avec une rétroaction sur la langue.</i></p>
Projet	<p>-RAFT : Choisi entre deux modèles RAFT (rôle, audience, format, thème) au sujet de la Nouvelle-France, le texte doit inclure l’impact présent et futur qu’aura l’évènement sur le développement du pays. À remettre.</p>	<p>-RAFT : Créer un modèle RAFT (rôle, audience, format, thème) au sujet de la Nouvelle-France, le texte doit inclure l’impact présent et futur qu’aura l’évènement sur le développement du pays. Mini-leçon sur la structure de texte ainsi que l’écriture au futur simple. À remettre.</p> <p><i>Nature de l’intervention CBI : Pratique à l’écrit avec une emphase sur la forme et la grammaire, rétroaction sur la forme et la grammaire.</i></p>
Examen	<p>-Questions à choix multiples, vrai ou faux, association, réponses longues et géographiques. Mini-test de révision du chapitre 1.</p> <p>-Redonner l’examen, l’enseignant explique les choix de réponses pendant le</p>	<p>-Questions à choix multiples, vrai ou faux, association, réponses longues et géographiques. Mini-test de révision du chapitre 1.</p> <p>-Redonner l’examen, les élèves expliquent les choix de réponses pendant le retour.</p> <p><i>Nature de l’intervention CBI : Pratique à l’oral.</i></p>

	retour.	
Références/ Ressources	<p>Blank world map. Repéré de <a href="http://www.omeriani.com/maps/blank-world-map-photos-blank-world-map-pictures.html">http://www.omeriani.com/maps/blank-world-map-photos-blank-world-map-pictures.html</a>, le 7 juin 2012.</p> <p>Blank map of North America. Repéré de <a href="http://printable-maps.blogspot.ca/2011/12/blank-map-of-north-america.html">http://printable-maps.blogspot.ca/2011/12/blank-map-of-north-america.html</a>, le 15 juin 2012.</p> <p>Francis, Daniel.(2007)Voix et visions : Une histoire du Canada. Montréal : Les Éditions de la Chenelière Inc. Chapitre 2</p> <p>Mémoires de Nouvelle France (2003) Le gouvernement. Québec : Septembre éditeur</p> <p>Mémoires de Nouvelle France (2003) La terre. Québec : Septembre éditeur</p> <p>Mémoires de Nouvelle France (2003) La croix. Québec : Septembre éditeur</p> <p>StepMap.com</p>	

## Annexe D

Identifies ton niveau de confort dans la classe d'études sociales.

	Très confortable	Assez confortable	Peu confortable	Inconfortable	Très inconfortable
Comment confortable te sens-tu à te servir du français oral dans le cours d'études sociales?					
Comment confortable te sens-tu à te servir du français écrit dans le cours d'études sociales?					
Comment confortable te sens-tu envers la matière dans le cours d'études sociales?					
Comment confortable te sens-tu à travailler en groupe dans le cours d'études sociales?					
Comment confortable te sens-tu à travailler seul dans le cours d'études sociales?					
Comment confortable te sens-tu à faire des devoirs pour le cours d'études sociales?					

Comment te sens-tu quand tu entres dans la salle de classe d'études sociales? (encercle tous les choix possible)

Motiver	Frustrer
Peur	Heureux
Encourager	Triste
Nerveux	Indifférent

Sur une échelle de 1 à 5, 1 étant très peu motivé – 5 étant très motivé :

Décris ton niveau de motivation en classe envers les études sociales

1      2      3      4      5

Décris ton niveau de motivation pendant les travaux de groupe en études sociales.

1      2      3      4      5

Décris ton niveau de motivation à la maison pour compléter tes devoirs en études sociales.

1      2      3      4      5

Identifies ton niveau de compréhension dans le cours d'études sociales.

	Très bien	Bien	Plus ou moins bien	Peu	Très peu	Pas du tout
Je comprends __ quand je lis le manuel.						
Je comprends __ quand je regarde un film.						
Je comprends __ quand l'enseignante parle.						

Identifies ton niveau de production orale et écrite dans le cours d'études sociales.

	Très bien	Bien	Plus ou moins bien	Peu	Très peu	Pas du tout
Je parle __ quand je discute en groupe classe.						
Je parle __ quand je discute en petit groupe.						
J'écris __ quand je prends des notes.						
J'écris __ quand je réponds à des questions.						

Identifies ton niveau d'utilisation du français dans la classe d'études sociales.

	Toujours	Souvent	Occasionnellement	Peu	Rarement	Pas du tout
J'utilise __ le français quand je discute en grand groupe.						
J'utilise __ le français quand je discute en petit groupe.						
J'utilise __ le français quand je travaille en partenaire.						
J'utilise __ le français quand je parle à l'enseignante.						

Quelles difficultés as-tu avec la langue en études sociales? (encercle tous les choix possible)

- Le vocabulaire
- La structure du texte
- La difficulté du texte
- La longueur du texte
- Le sujet du texte