

Intégration d'un modèle contenu-langue-littérature et partage en communauté
d'apprentissage professionnelle dans un contexte d'immersion francophone : perception
des enseignants

par

Guillaume Comeau
BEd, Université de Moncton 2009

Un projet présenté à la réalisation partielle des exigences pour l'obtention
du diplôme de
Maitrise en science de l'éducation

Campus Saint-Jean
University of Alberta

Edmonton, Alberta
Hivers 2019

Résumé

Ce rapport présente une étude qui a été conduite dans le contexte d'une école d'immersion dans l'Ouest canadien visant à explorer l'expérience d'un groupe d'enseignant impliquée dans une intervention de type développement professionnelle ayant comme objectif de les préparer à utiliser une approche intégrée dans un contexte de réunion de type communauté d'apprentissage professionnelle (CAP). Les résultats de cette étude indiquent que ce genre d'expérience visant à former les enseignants à l'utilisation d'une approche pédagogique intégrée est utile mais est aussi complexe à mettre en place et nécessite une planification qui puisse répondre à certains défis tels que ceux identifiés dans cette étude.

Abstract

This report presents a study that was conducted in a French immersion school in Western Canada in order to explore the experience of a group of teachers involved in a professional development intervention aimed at using an integrated approach in the context of a professional learning community (PLC). The results of this study indicate that this kind of professional development strategy to facilitate the learning of this integrated pedagogical approach is useful but is also complex to implement and requires planning that can respond to challenges such as those identified in this study.

Remerciements

J'aimerais remercier mon superviseur de projet, Laurent Cammarata pour sa patience, ses compétences académiques, ses connaissances exhaustives de l'apprentissage d'une langue seconde mais surtout, pour sa faculté extraordinaire à savoir comment bâtir un projet de maîtrise. Ce projet m'a demandé plusieurs heures de travail et de réflexion, mais il fut très bénéfique pour mon développement professionnel et académique.

Table des matières

1.0 Introduction et problématique	5
1.1 Historique de l’immersion au Canada	6
1.2 Définition de l’immersion	7
1.3 Types de programmes d’immersion dans le Calgary Board of Education	8
1.4 Intégration de la langue dans les cours de contenu	11
1.5 Développement professionnel et CAP	19
1.6 Clarification de la problématique et questions de recherche	21
2.0 Cadre conceptuel	23
2.1 Les théories du bilinguisme et leurs liens avec l’approche intégrée	23
2.2 Le socioconstructivisme et les CAP	28
3.0 Méthodologie	32
3.1 Participants	32
3.2 Méthode de cueillette des données	33
3.3 Étape de la recherche et échéancier	35
3.4 Considération éthique et méthode d’analyse des résultats	35
4.0 Présentation des résultats	37
4.1 Perception de la langue dans les cours de contenu	37
4.2 Perception du modèle	41
4.3 Perception des CAP comme forme de développement professionnel	44
5.0 Discussion	48
5.1 Importance de la langue et littératie en immersion	48
5.2 Complexité des programmes d’études et manque de temps	51
5.3 Utilisation d’un modèle contenu-langue-littératie	54
5.4 Planification stratégique d’un modèle de rencontre	56
6.0 Limites de la recherche et conclusion	60

1.0 – Introduction et problématique

Le Canada est un meneur de file quant à l'intégration de programmes d'immersion dans ses systèmes éducatifs provinciaux. Développés et popularisés depuis le début des années 1960, ces modèles éducatifs ont démontré leur efficacité au point de vue de l'apprentissage d'une deuxième langue, fait appuyé par un niveau d'inscription en croissance continue (Cammarata, Cavanagh, Blain et Sabatier 2017; Lazaruk 2009; Lyster 2007). Ces trente dernières années, la recherche explorant l'efficacité du modèle immersif a permis d'identifier ses forces et faiblesses et de souligner des besoins particuliers au niveau du développement de la langue seconde ainsi que des défis pédagogiques importants (Cammarata et al. 2017). Ce domaine de recherche bien établi peut donner plusieurs pistes pour les administrateurs d'écoles d'immersion en vue de développer un capital professionnel chez les enseignants d'immersion de leurs établissements. Toutefois, il est parfois difficile de trouver une façon optimale de promouvoir de nouvelles pratiques pédagogiques ou de partager efficacement ces éléments de recherche avec son personnel enseignant. Afin de répondre aux besoins au niveau de la formation professionnelle des enseignants, ce projet propose d'explorer l'utilisation d'un modèle d'intégration contenu-langue-littérature de Laurent Cammarata (2017) dans le contexte d'une étude explorant l'utilisation de ce modèle par des enseignants travaillant et collaborant dans des groupes structurés. L'étude décrite dans ce rapport, propose aussi d'explorer la perception des participants sur l'expérience en vue de cibler les éléments propres à une planification de développement professionnel future efficace.

En guise de contextualisation, l'introduction du sujet débute avec un survol de l'historique de l'immersion au Canada et en Alberta ainsi qu'un survol des programmes d'immersion propre au district scolaire ciblé dans la recherche, le Calgary Board of

Education (CBE). Ensuite, l'approche d'intégration contenu/langue et l'approche de communautés d'apprentissage professionnelles (CAP) sont présentés, ainsi que les questions de recherche. Les deux parties suivantes proposent un survol du cadre théorique au centre de cette étude composé de deux volets : l'approche intégrée représentative des théories actuelles concernant l'acquisition d'une langue seconde (ALS) et les communautés d'apprentissage professionnelles (CAP). Dans la section méthodologie, l'approche de recherche, ainsi que les participants et les méthodes d'analyse sont décrits en détail, suivi d'une section décrivant les résultats de recherche divisés en trois sections alignées sur les questions de recherche. Finalement ce projet se termine avec une discussion et conclusion, où les constats, limites de l'études, ainsi que des propositions pour des recherches futures sont présentées.

1.1 - Historique de l'immersion au Canada

La question du bilinguisme et de l'éducation au Canada suit le tracé de l'historique du statut des langues officielles dans le pays. Elle débute avec les recommandations de la Commission d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme de 1963 ainsi que l'adoption ultérieure de la Loi sur les langues officielles de 1969 (Roy, 2009). Ces recommandations, ainsi que l'ajout en 1988 du droit à l'éducation des minorités linguistiques canadiennes à la Charte canadienne des droits et libertés, créent un climat favorable au bilinguisme dans le pays (Alberta Education, 2014; Roy, 2009). En parallèle à cette ouverture sur le bilinguisme, l'immersion française voit le jour à la fin des années 1960. Elle débute chez des familles anglophones du Québec, en vue de répondre aux limites des programmes de langue de l'époque (Ottawa Board of Education, 1996; Roy, 2009;). Le programme se

limite alors à l'immersion précoce, une pratique basée sur l'idée qu'un début rapide et intensif favorise l'adoption d'une langue (Ottawa Board of Education, 1996).

En Alberta, les premières écoles offrant un programme d'immersion apparaissent au début des années 70, après l'adoption d'amendements au « School Act » en 1968 et 1970, permettant aux districts scolaires publics et privés d'augmenter l'utilisation du français comme langue d'instruction dans les écoles (Alberta Education, 2014). Dans le Calgary Board of Education, la première classe d'immersion voit le jour à l'école McDougall en 1973, où deux classes d'immersions précoces sont créées dans une école qui devient par la suite un centre bilingue (Mayne, 2002).

Au cours des années, plusieurs types de programmes d'immersion avec différents points d'entrée et niveaux d'intensité de l'exposition à la langue voient le jour (Cammarata, 2012). Parmi ceux-ci, les programmes d'immersion tardive, différents de l'immersion précoce par leurs points d'entrée à l'intermédiaire ou au secondaire (généralement en 7^{ième} année), furent introduits à Brampton en 1971, pour être ensuite implantés dans la majorité des provinces canadiennes (Ottawa Board of Education, 1996; Alberta Education, 2010). En Alberta, on retrouve les premières classes d'immersion tardives à Edmonton en 1977 et Calgary en 1978 (Alberta Education, 2010). De nos jours, ces programmes sont populaires en Alberta et comptent jusqu'à 35000 élèves de la maternelle à la douzième année (Alberta Education, 2014). On retrouve cette variété de programmes accompagnée d'un fort taux de popularité dans le cadre du CBE, qui compte non seulement des programmes d'immersion précoce et tardive, mais aussi des programmes de français intensif et d'immersion à deux voies dans d'autres langues comme l'espagnol et le mandarin. La prochaine section s'efforce de décrire plus en détail les caractéristiques propres aux programmes d'immersion précoces et tardives ainsi qu'à leur spécificité dans le CBE.

1.2 – Définitions de l’immersion

Tout d’abord, il est essentiel de définir et de distinguer les caractéristiques des programmes d’immersion en vue de les différencier des autres programmes langagiers accessibles dans le CBE. La définition de l’immersion que propose Roy Lyster dans l’ouvrage : « Learning and Teaching Languages Through content : A counterbalanced approach » (2007) est claire et précise :

[Immersion is] a form of bilingual education that aims for additive bilingualism by providing students with a sheltered classroom environment in which they receive at least half of their subject-matter instruction through the medium of a language that they are learning as a second, foreign, heritage, or indigenous language. In addition, they receive some instruction through the medium of [the majority language] in the community. (p.8)

Fortune, Tedick et Walker (2008) ont participé à l’enrichissement de cette définition en identifiant certaines caractéristiques nécessaires aux programmes :

1. Au moins 50% de l’enseignement doit être dans la langue d’immersion (L2) jusqu’à la fin de l’élémentaire et au moins 2 cours (annuels) de contenu par année doivent être enseignée dans la langue d’immersion pendant l’école intermédiaire et secondaire ;
2. L’utilisation d’au moins deux langues dans le développement bilingue ou multilingue et le développement de la littératie bilingue ou multilingue ;
3. L’embauche d’enseignants qui parlent dans la langue d’instruction ;
4. Utilisation de support dans la communauté pour la langue de la majorité ;
5. Séparation claire entre l’utilisation des langues pendant des périodes de temps soutenues (Fortune et Tedick, 2008, pp. 9-10).

Ce modèle éducatif avec ses caractéristiques et objectifs spécifiques a donné lieu à une grande variété de types de programmes dont l’immersion précoce et tardive que la section suivante s’efforcera de décrire plus en détail.

1.3 Types de programmes d'immersions dans le Calgary Board of Education

Comme mentionné auparavant, il existe une grande variété de programmes d'immersion. Les programmes d'immersions précoce et tardive de langue française sont ceux que l'on retrouve le plus communément au Canada en général et dans le CBE en particulier. L'immersion précoce, le modèle de loin le plus plébiscité et répandu au Canada, débute à la maternelle ou en première année et continue jusqu'à la douzième année. Dans ce type de programme, tout l'enseignement est en français (L2) jusqu'à la fin de la deuxième année. L'enseignement de l'anglais est ensuite progressivement intégré dans les journées scolaires (Tableau 1).

Tableau 1 : Pourcentage de langue par niveau dans le CBE

Maternelle à deuxième année	100% de l'enseignement en français
Troisième année	80% en français et 20% en anglais. Introduction des cours d'anglais (English Language Arts).
Quatrième à sixième année	70% en français et 30% en anglais
Septième à neuvième année	+/- 60% en français et +/-40% en anglais. Le cours de français (French Language Arts), les mathématiques, les sciences et les études sociales sont enseignés en français. Les autres cours comme l'éducation physique, les options et l'anglais sont enseignés en anglais.
Dixième à douzième année	Seulement les cours de français, les études sociales et les mathématiques sont enseignés en français.

Source: Calgary Board of Education 2017

Pour chaque matière, il existe un programme d'étude en français traduit ou développé simultanément par le gouvernement de l'Alberta. L'ajout progressif de l'anglais comme langue d'enseignement se produit en parallèle à une augmentation du contenu couvert dans les matières propres aux programmes à chaque niveau scolaire (voir section 1.3). Comme la plupart des programmes au Canada, il est possible pour un élève de faire partie du programme d'immersion durant tout son cursus scolaire de la maternelle à la douzième année.

En plus de pouvoir commencer à la maternelle, il est possible pour un élève de commencer l'immersion francophone en 7^{ième} année dans le programme d'immersion tardive. Il est important d'examiner plus en détail les différences entre ces programmes (c.-à-d. l'immersion précoce et tardive) étant donné que l'on retrouve ces deux modèles dans l'école où le projet de recherche présenté dans ce rapport s'est déroulé. Tout d'abord, on peut noter une différence au niveau de la clientèle et, par ricochet, au niveau du degré de la motivation des élèves. Le choix de s'inscrire à un programme ou un autre varie : pour l'immersion précoce, le choix de joindre le programme provient des parents de l'élève, tandis que pour l'immersion tardive, un jeune de l'élémentaire qui a déjà cheminé dans le système scolaire non-immersif pendant 6 ans peut, avec le support de ces parents, choisir de joindre l'immersion tardive. Lorsqu'un élève fait ce choix, la motivation intrinsèque de ce dernier peut être un facteur contribuant à son succès dans le programme (Alberta Education, 2010). À l'opposé, si un parent décide de placer son enfant en immersion contre son gré, les chances de succès sont potentiellement limitées car, un besoin d'effort considérable de l'apprenant est nécessaire pour rattraper le retard.

En termes de connaissances langagières de la L2 au moment de l'inscription, l'expérience des élèves en immersion tardive face à la L2 varie grandement d'une personne à l'autre et certains apprenants n'ont aucune connaissance préalable de la deuxième langue (Alberta Education, 2010, p.4). Ceci diffère de l'immersion précoce où l'enseignement se fait complètement en français à partir de la maternelle jusqu'à la deuxième année, ce qui engendre une base dans la L2 comparable à celle d'un apprenant au même niveau dans la L1 (Met, 2008). Toutefois, les travaux de Genesee (2004) ont démontré que cette lacune langagière initiale lors de l'initiation au programme tardif ne se traduit pas par des résultats plus faibles dans l'apprentissage de la langue et des matières scolaires. Effectivement,

certaines des études répertoriées sur cette thématique démontrent que les élèves d'immersion tardive peuvent avoir des résultats sur des tests standardisés en français similaires ou même supérieurs à des élèves du programme précoce lorsque ceux-ci ont le même pourcentage journalier d'exposition à la langue dans le programme (Genesee, 2004). Ceci s'explique en partie par le fait que les élèves en immersion tardive, plus âgés et matures intellectuellement que ceux en immersion précoce, ont pour la plupart atteint un niveau de littératie avancé dans leur langue maternelle dans les 4 domaines de compétences langagières clés (c.-à-d., compréhension et production orales et écrites) (Alberta Education, 2010). Ce niveau de littératie avancé, leur permet de compenser leur retard dans la langue d'instruction, c'est-à-dire la L2 ou langue d'immersion, et de ce fait, augmenter leurs chances de succès en immersion tardive (Genesee, 2004, p.557). En plus des habiletés de littératie avancées, la motivation est aussi un facteur important de réussite chez les élèves d'immersion tardives. Le choix du programme par les élèves, combiné à des salles de classes composées d'élèves pour la plupart motivés et désireux d'apprendre, favorise un climat d'apprentissage positif (Genesee, 2004, p.558).

Malgré le fait que les programmes d'immersion, qu'ils soient précoces ou tardifs, sont de plus en plus populaires et ont démontré leur efficacité au fil du temps, il n'en reste pas moins qu'ils nécessitent l'utilisation de pédagogies adaptées afin qu'ils puissent atteindre leur plein potentiel (Genesee, 2004; Met, 2004). La prochaine section identifie trois modèles pédagogiques basés sur l'intégration de la langue dans les cours de contenu qui peuvent enrichir les programmes d'études présents en vue de les adapter à la réalité de l'apprentissage d'une L2.

1.4 – Intégration de la langue dans les cours de contenu

De nos jours, les chercheurs s'accordent sur les bienfaits de l'immersion : ces programmes sont plus efficaces pour l'apprentissage d'une deuxième langue et apportent aussi des avantages notables en ce qui concerne le développement cognitif des élèves (voir section 2.1). En ce qui concerne le rendement de programme lorsqu'il s'agit d'apprentissage d'une langue seconde, la recherche démontre clairement que « les apprenants en immersion développent un contrôle fonctionnel de la langue seconde (L2) bien supérieur à celui de leurs pairs dans des programmes non-immersifs » (voir études répertoriées dans Cammarata, 2017, p. 105). Malgré le succès des programmes d'immersion chez les apprenants, plusieurs défis sont présents pour les élèves et les enseignants des niveaux intermédiaires/secondaires (5-9^e année). D'une part, les programmes d'études à l'intermédiaire et au secondaire sont plus complexes que ceux à l'élémentaire. Chaque programme contient son propre vocabulaire académique et ses types de sources littéraires et ceux-ci peuvent représenter des défis difficiles à surmonter pour des élèves d'immersion (Met, 2005, p. 52). Parallèlement, le matériel pédagogique à la disposition des enseignants est construit avec du vocabulaire et des structures syntaxiques basé sur les aptitudes d'élèves de chaque niveau dans la L1 (Turnbull et al., 2011, p. 182). Bien que les ressources disponibles exposent habituellement un modèle langagier adéquat, le niveau est trop avancé pour des élèves d'immersion tardive et parfois même pour ceux d'immersion précoce ce qui engendre souvent des modifications prononcées, comme une réécriture de certains textes avec une simplification de phrases de la part des enseignants pour le rendre plus accessible (Turnbull et al., 2011, p. 182). De plus, afin de pouvoir couvrir toute la matière des programmes d'études avec des élèves n'ayant pas encore les compétences langagières nécessaires, certains enseignants ont recouru à l'utilisation de la

L1 pour enseigner certaines sections de leurs programmes (Hoare et Kong, 2008). Ceci est en grande partie dû à un manque de formation spécifique des enseignants d'immersion à l'enseignement de la langue dans les matières (Cammarata et Haley, 2017). En vue de répondre à ces problèmes, plusieurs auteurs se sont penchés sur le développement de stratégies et modèles comme l'utilisation stratégique de la L1 (interlanguaging) dans les cours d'immersion (Turnbull et al., 2011, p. 182) ou l'utilisation de modèles de planification intégrée pouvant faciliter l'intégration de la langue dans les cours de contenu (Cammarata et Haley, 2017; Lyster, 2016).

Étant donné une évolution dans la recherche qui démontre l'importance de la langue dans les cours de contenu, tant dans les programmes de langues secondes que dans les programmes réguliers, il existe plusieurs modèles à utiliser par les enseignants lors de la création de leçon. En vue de choisir une approche contenu/langue pouvant maximiser les apprentissages des élèves dans un contexte d'immersion, il est important de faire un choix calculé en fonction de l'équipe de participants lors de l'adoption d'un modèle. En ce sens, Donato (2016, p.40) souligne l'importance de choisir une approche où l'aspect langue n'est pas séparé du contenu, en vue de ne pas simplement faire un « frontloading » de vocabulaire ou une instruction vague de certains concepts langagiers sans connexion directe avec le contenu de la tâche proposée. Ce défi de l'intégration simultanée de la langue et du contenu se situe donc principalement au niveau de la contextualisation de l'enseignement de la langue d'immersion (le français dans le cadre de cette étude) dans le contexte de l'enseignement des savoirs, une contextualisation qui nécessite l'utilisation de modèles et stratégies pédagogiques adaptés (voir p. ex., Cammarata et al., 2018; Lyster et Tedick, 2014; Lyster, 2007, 2016). Trois modèles de planification spécifiquement adaptés sont analysés dans cette section: un modèle pédagogique d'intégration de la langue en sciences

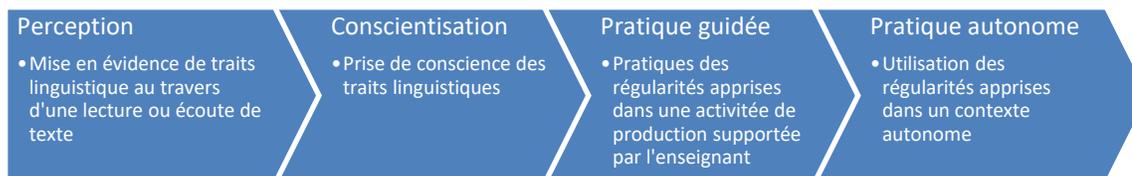
de Cormier, Pruneau, Rivard et Blain (2004), un modèle d'approche intégrée de Lyster (2016) et le modèle de contenu-langue-littérature de Cammarata (voir Cammarata, 2016; Cammarata et Hailey 2018).

Parmi les premiers modèles développés pour soutenir la création de séquences pédagogiques intégrant de manière efficace l'enseignement de la langue et du contenu figure celui de Cormier et al. (2004) dans le cadre de l'enseignement des sciences. Ce modèle d'intégration de la langue en sciences fut initialement développé pour le contexte canadien de l'enseignement du français en milieu minoritaire en vue de remédier aux problèmes de mauvais résultats en sciences à cause de lacunes langagières (Cormier et al., 2004). De ce fait, ce modèle cible l'évolution et le changement conceptuel des apprenants sur leur perception de concepts ou phénomènes scientifiques. Il part de l'idée qu'initialement, les jeunes ont une perception de base de ce qu'ils perçoivent, mais que celle-ci devient de plus en plus réfléchie à mesure qu'ils explorent certains concepts (Cormier et al., 2004). Le modèle proposé par Cormier et ses collègues permet un échafaudage de différentes pratiques langagières en parallèle aux différentes étapes du changement conceptuel en milieu francophone minoritaire. Malgré un contexte différent de celui de cette recherche, les éléments permettant la contextualisation de la littérature ont une pertinence en immersion. Effectivement, cet échafaudage linguistique dans les cours de sciences crée un lien entre le contenu et la langue et répond ainsi au besoin de limiter la séparation entre l'apprentissage de la langue et des concepts ciblés par les programmes d'études.

Parmi les autres modèles récemment développés pour guider les enseignants d'immersion vers l'utilisation d'une approche pédagogique plus optimale rendant possible l'enseignement simultané du contenu et de la langue, on trouve celui proposé par Lyster

(2016) décrit en détail dans l'ouvrage « Vers une approche intégrée en immersion ». Ce modèle de planification propose une alternative aux méthodes d'enseignement traditionnelles mettant l'emphase non seulement sur l'intégration contenu-langue mais aussi, sur l'implication active des élèves dans leur apprentissage (Lyster, 2016, p. 9-10). En intégrant la langue dans les cours de contenu, ce modèle vise un renforcement de la conscience métalinguistique des élèves face à la L2 (Lyster, 2016). Comme l'explique Lyster, une intégration optimale doit se faire non seulement durant les phases d'introduction de type réactive, mais aussi et surtout durant les phases dites proactives (c.-à-d. phase de planification des séquences d'apprentissage). La phase proactive est est d'intérêt dans ce projet, étant donné qu'elle s'adresse à la planification pédagogique impliquée durant la création de leçons. Elle comprend quatre étapes pouvant mener à la création d'une séquence d'apprentissage de type intégrée: la perception, conscientisation, pratique guidée et pratique autonome (Lyster, 2016, p. 53). Tout d'abord, durant la phase visuelle, les apprenants sont amenés à lire ou écouter un texte relié à la thématique ou discipline d'étude où certains traits linguistiques sont mis en évidence. Les apprenants sont ensuite amenés à prendre conscience des régularités de ces traits linguistiques dans la partie conscientisation (Lyster 2016). Ensuite, le tout est mis en pratique dans une section guidée par l'enseignant avant de permettre aux apprenants de pratiquer de manière autonome (Lyster, 2016). Modèle très pratique et simple à utiliser en salle de classe, celui-ci est utilisé comme base pour les programmes de français intensif dans le CBE.

Figure 1 : Séquence d'apprentissage de Roy Lyster



Adaptation extrait de : Lyster R. 2017. P.53.

Enfin, le modèle de Laurent Cammarata (2017), celui utilisé dans ce projet, se différencie des modèles précédents sur deux plans. D'abord, il se situe au niveau macro du développement de leçons, c'est-à-dire l'identification d'objectifs d'instruction ciblés dans les catégories langage, contenu et littératie. Ensuite, c'est le premier à considérer dans un modèle de planification ces 3 dimensions comme essentielles et inséparables durant le processus de planification. Ce modèle propose au travers de quatre sections interreliées (Figure 2), une réflexion quant aux habiletés langagières et types de littératies authentiques qui sont reliés aux leçons dans l'unité couverte. Étant donné l'importance de ce modèle dans ce projet, le reste de cette section propose une synthèse de chaque partie du tableau de ce modèle, représentant les 4 types d'objectifs à cibler dans une leçon (voir tableau dans Cammarata, 2016, p.160).

La première étape de ce modèle visant à guider les enseignants durant les phases de développement de plan de leçon de type intégré demande aux enseignants d'utiliser la formule KCA (knowledge targeted-Cognitive complexity-Activity) afin de clarifier les contenus qui seront ciblés lors de la phase d'instruction, c'est-à-dire les savoirs que les élèves devront tirer de cette leçon. Cammarata (2016) souligne l'importance de cette étape argumentant que la clarification des objectifs d'instruction liés aux contenus a une incidence sur la capacité des enseignants à pouvoir identifier rapidement les défis langagiers auxquels les élèves vont devoir faire face au cours de leur apprentissage. La

première partie du tableau « Knowledge targeted » (connaissances ciblées), est une section où l'enseignant doit réfléchir sur tous les éléments de contenu académique ou culturel spécifique à la leçon. Dans la deuxième partie du tableau «Cognitive complexity» (complexité cognitive), l'enseignant utilise la taxonomie de Bloom () pour décrire la complexité cognitive de la tâche. Par exemple, des fonctions associées à l'activité que les élèves vont devoir compléter comme « définir, classifier et appliquer » sont identifiées, ce qui donne ensuite la possibilité de jauger de la complexité de l'investissement intellectuel nécessaire pour l'ensemble de la tâche (p. ex., classifier appartient à un niveau de demande intellectuel faible alors que juger est associé à un degré de demande intellectuel très élevé). Finalement, dans la dernière section intitulée « Activity », les tâches réalisées par les élèves en vue d'apprendre les éléments de contenu sont décrites, en vue de donner des preuves de leur compréhension.

La deuxième étape est l'identification d'élément de littératie. Cette étape est importante, car les habiletés comme la reconnaissance de structure de texte ou l'identification rapide d'information sont importantes dans le contexte de la compréhension ou reproduction de texte. Pour cette étape, la formule LTO peut être utilisée. Dans les deux premières colonnes du tableau, l'enseignant identifie les « Literacy skills (L) » (habiletés de littératie) nécessaires à la réalisation de l'activité et les « Texts (T) » (textes) utilisés. Par exemple, cette section pourrait aider les enseignants à identifier des stratégies de lecture importantes à introduire en classe à des moments stratégiques (p. ex. la lecture en diagonale dans un article de journal) pouvant favoriser le développement d'habiletés liées à la littératie académique qui sont essentielles à la réussite scolaire (Cammarata, 2016, p. 151). Enfin, la dernière partie de ce tableau, « Outcomes (O) » (produit/production), demande aux enseignants d'identifier les attentes au niveau de la production des élèves, c'est-à-dire

de définir le type de produits/performances que les élèves vont devoir créer pour démontrer leur compréhension et donner des preuves que les savoirs ciblés durant la séquence pédagogique sont maintenant maîtrisés (Cammarata, *ibid.*). Voici un exemple d'objectif créé à l'aide de la formule :

Students will demonstrate targeted mastery in reading and writing by identifying and describing the role of the key components of an air quality index (L) included in each of the three identified online air quality indexes (T) so as to later be able to give a personal and well-informed opinion regarding the impact of car emission on air pollution (O) (Cammarata, 2016, p.153).

Dans la troisième étape, l'enseignant utilise la formule FGV (fonction-grammaire-vocabulaire) pour identifier 2 types d'implications langagières majeures découlant de la leçon et directement liés aux fonctions (performance de type productive) soit la grammaire (G) et le vocabulaire (V). Le premier élément, c'est-à-dire les fonctions, fait référence à la production orale ou écrite des élèves durant leur réalisation des activités. Cet élément est directement connecté à l'élément de complexité cognitive (cognitive complexity targeted) de la première formule KCA. Une fois que les fonctions sont clairement définies, les besoins au niveau de la grammaire (G) peuvent être identifiés. En dernier, la partie vocabulaire (V) est directement liée au contenu, car on parle de termes nécessaires à la compréhension du des contextes étudiés et réalisation des activités planifiées pour faciliter l'apprentissage des concepts ciblés.

La dernière partie de ce modèle ne contient pas de formule ou d'étapes précises mais, est fondamentale dans le fonctionnement de celui-ci (Cammarata, 2016). Effectivement, l'enseignant doit être conscient des liens entre les différentes étapes en vue de créer des leçons où chaque élément langagier a sa place. Comme mentionné à quelques reprises dans les paragraphes précédents, ces liens sont identifiés avec des flèches dans le tableau initial. Au final, les modèles d'intégration de la langue dans les cours de contenu,

y compris celui utilisé dans cette recherche, sont des démarches pédagogiques efficaces pour promouvoir l'apprentissage de la langue dans un contexte d'immersion. Malgré cela, un succès n'est pas nécessairement automatique si celles-ci ne sont pas bien implantées. En ce sens, la prochaine partie couvre les communautés d'apprentissage professionnelles comme type de développement professionnel, des modèles d'apprentissage qui ont fait leur preuve dans le contexte de la formation et du développement professionnel (Cammarata et Haley, 2007)

1.5 – Développement professionnel et communautés d'apprentissage professionnelles

Il est clair qu'il peut être bénéfique pour les enseignants d'immersions d'utiliser des stratégies d'intégration de la langue dans les cours de contenu pour soutenir l'apprentissage des élèves et promouvoir un bilinguisme additif chez les élèves (cet élément revient dans les théories du bilinguisme) mais comment promouvoir cette approche de manière efficace dans le contexte/milieu scolaire? Depuis la fin des années 1990, on constate aux États-Unis et ensuite au Canada un changement progressif dans les pratiques de développement professionnel en éducation avec une préférence marquée pour des modèles de type communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) qui viennent remplacer les approches axées sur des sessions de développement professionnel intensives et sporadiques (Watson, 2014; Van Lare 2013). L'approche de type CAP spécifiquement utilisée dans cette recherche fut originalement développée par Richard Dufour (1998) en vue d'optimiser la capacité de partage entre enseignants, ainsi que favoriser son intégration dans les milieux éducatifs. L'approche développée par Dufour comprend 6 facteurs nécessaires pour accomplir ce but :

1. Une mission, vision et des buts partagés par l'équipe et focalisés sur l'apprentissage des élèves;
2. Une culture collaborative avec un accent sur l'apprentissage;
3. Un travail de recherche en groupe sur les meilleures pratiques et la réalité courante;
4. Une démarche axée sur des actions concrètes;
5. Un engagement pour une amélioration constante;
6. Un travail orienté sur les résultats (Dufour et al., 2008, p.15-18).

Bien que le concept de CAP soit utilisé dans plusieurs milieux éducatifs, les valeurs clés à la base de celui-ci ne sont pas toujours suivies, ce qui peut rendre le processus moins efficace (Watson, 2014). Dans l'optique de ce travail de recherche, le mot donné par les administrateurs du CBE quant à la place des CAP suivent les directives proposées par Dufour. En ce sens, le district préconise auprès des directeurs d'école l'utilisation de ce modèle en symbiose avec la création de plans stratégiques annuels des écoles (School Development Plan). Afin d'outiller le personnel enseignant, le district propose 4 à 6 sessions de développement professionnel par année en partenariat avec le département d'éducation de l'Université de Calgary, où il invite quelques enseignants par école, plus souvent des chefs de département (Learning Leaders), afin de modeler et d'expliquer des bonnes pratiques efficaces de réunions CAP à leur personnel respectif.

Bien que la pratique de réunion en CAP soit préconisée dans le district scolaire et que des outils sont disponibles pour maximiser l'efficacité de l'expérience, il est parfois difficile de créer des sessions de partage adaptées aux réalités divergentes des écoles d'immersion. En effet, pour plusieurs écoles, comme celle qui se trouve au cœur de ce projet de recherche, les CAP sont à la base divisés en groupes liés aux disciplines (p. ex., groupe d'enseignants de mathématiques ou sciences) et sont pratiquées en anglais, à cause de la coexistence d'un programme régulier dans une école à double-voie. De plus, cette combinaison de plusieurs programmes dans les écoles d'immersion a pour conséquence la

formation d'équipes plus petites à chaque niveau scolaire enseigné, ce qui rend difficile la création de groupes assez grands avec un but commun pour chaque participant. Tout compte fait, en utilisant le modèle de réunion CAP, il est possible de cibler des problématiques communes à tous les enseignants participants avec comme but ultime la réussite scolaire des élèves. Toutefois, la réalité scolaire des programmes d'immersion peut rendre l'implantation de ce modèle difficile car la logistique peut être complexe.

1.6 - Clarification de la problématique et questions de recherche

De façon générale, ce projet vise à trouver une façon optimale d'avancer la pratique des enseignants en vue d'augmenter les apprentissages de la L2 chez les élèves d'immersion. En vue d'arriver à ce résultat global, deux problématiques sont étudiées: l'intégration de la langue dans les cours de contenu et les réunions CAP comme type de développement professionnel pouvant faciliter l'implantation du modèle. Sachant que l'intégration de la langue dans les cours de contenu est une pratique qui peut engendrer des résultats positifs sur l'apprentissage des élèves (Lyster 2007 et 2016), le modèle développé par Cammarata est introduit à un groupe d'enseignants afin qu'ils se familiarisent avec la planification pédagogique dite intégrée. Parallèlement, les réunions CAP sont utilisées comme type de développement professionnel et la perception des enseignants quant à l'efficacité de ce type de rencontre dans l'avancement de leur pratique sera étudiée. Ceci est l'ensemble des problématiques auxquelles le projet de recherche présenté dans ce rapport s'est efforcé de répondre, le tout synthétisé dans les trois questions suivantes :

- Quelle est la perception des enseignants d'immersion envers l'intégration de la langue dans les cours de contenu?

- Quelle est la perception des enseignants d'immersion envers l'utilisation d'un modèle d'intégration contenu-langue dans leur pratique?
- Quelle est la perception des enseignants d'immersion envers l'utilisation des réunions CAP comme type de développement professionnel en vue d'avancer leur pratique?

Les réponses à ces questions de recherches sont mises de l'avant en vue d'explorer le potentiel des rencontres CAP pour faciliter l'implantation de nouvelles approches pédagogiques chez les enseignants d'immersion. Cette analyse de la perception des enseignants dans ce contexte spécifique permettra une adaptation des modèles en vue de faciliter l'expérience des enseignants lors d'une adaptation future.

2.0 – Cadre Conceptuel

Deux axes théoriques importants sous-tendent les concepts au cœur de cette recherche, c'est-à-dire ceux liés à l'intégration pédagogique et l'utilisation du modèle CAP : les théories du bilinguisme et du socioconstructivisme. Il est de ce fait important de clarifier ces 2 axes théoriques, ce que les sections suivantes vont s'efforcer de faire.

2.1 Les théories du bilinguisme et leurs liens avec l'approche intégrée

Les théories du bilinguisme ont grandement évolué au cours du dernier siècle, partant de recherches percevant l'apprentissage d'une deuxième langue comme quelque chose de principalement négatif sur la cognition des apprenants, vers une perception d'un concept ayant un impact plutôt positif sur les apprenants. Dans son ouvrage « Foundations of Bilingual Education and Bilingualism », Baker (2011) dresse un portrait clair des théories à la base de l'éducation bilingue et de l'immersion. Tout d'abord, du début du 19^e siècle jusqu'aux années 1960, la croyance principale des chercheurs est que le bilinguisme a un impact négatif sur la pensée et l'intelligence (Baker, 2011; Cummins, 1979). La théorie phare de l'époque est celle du balancier (Baker, 2011, p. 177). Celle-ci prescrit que les langues apprises partagent le même système et ressources dans le cerveau et que lorsque certains apprentissages sont réalisés dans la deuxième langue, ceci se fait au détriment de la première (Baker, 2011; Cummins 1979; Paradis, 2004). Cette théorie fut décrite par Cummins (1979) comme la « Separate Underlying Proficiency model of Bilingualism », où une certaine division est formée entre les deux langues et aucuns liens ne se produisent entre ces sections du cerveau (Baker, 2011).

Vers le début des années 1960, principalement suite à une recherche phare de Peal et Lambert « The relation of bilingualism to intelligence » (1962) plus de recherches ont commencé à cibler les bienfaits du bilinguisme. Effectivement, un lien fut établi entre le bilinguisme, la flexibilité et fluidité cognitive et la pensée créative (Baker, 2011; Cammarata, 2012). La recherche démontre que des bilingues équilibrés, c'est-à-dire les apprenants qui sont en mesure de réaliser de nouveaux apprentissages et bénéficier d'avantages cognitifs propres au bilinguisme, réussissent mieux sur des tests de flexibilité et fluidité cognitive et de pensée créative (Baker, 2011, p.162). En plus des impacts cognitifs reconnus découlant de l'apprentissage d'une nouvelle langue, la recherche démontre que l'apprentissage d'une deuxième langue peut avoir un impact positif sur la conscience métalinguistique (metalinguistic awareness) (Baker, 2011, p. 165). Les études dans ce domaine démontrent un impact positif du bilinguisme sur la résolution de problèmes et la pensée analytique (Baker, 2011 ; Cammarata, 2012). Finalement, d'autres impacts ont été identifiés comme une augmentation de la sensibilité langagière dans des conversations et un changement dans les processus de développement de la pensée basé sur l'ajout d'une nouvelle culture propre à une langue seconde, mais ces domaines de recherche ne sont pas encore très développés (Baker, 2011).

Ces percées dans la recherche s'effectuent en parallèle à l'évolution des théories du bilinguisme. En ce sens, les chercheurs remettent en cause les théories prônant la séparation des langues et une avancée théorique en particulier, le « common underlying proficiency » de Cummins joue un rôle majeur dans la reconceptualisation de l'apprentissage des langues (Baker, 2011, p.178; Cummins, 1979). Selon cette théorie, les capacités nécessaires à la parole, lecture, écoute et écriture se retrouvent dans un système central, tandis que les

caractéristiques propres à une langue comme le vocabulaire, se retrouvent dans des systèmes séparés (Baker, p.179). En ce sens, si un concept est déjà appris dans la langue première de l'apprenant, celui-ci n'a qu'à créer de nouvelles étiquettes lexicales dans la langue seconde et non réapprendre le concept en entier. Cette théorie est souvent représentée avec l'analogie de l'iceberg où deux pointes sont percevables au-dessus de l'eau, représentant les caractéristiques spécifiques de la L1 et L2 et le reste de la structure sous l'eau, représentant le système central. Ce système implique aussi que l'apprentissage peut se faire au travers de chaque langue individuellement, ou de façon simultanée chez des personnes bilingues bien développées (Baker, p. 179).

L'idée d'un bilinguisme bien développé devient l'élément central de l'évolution de la recherche en la matière. De nos jours, la majorité des chercheurs et théoriciens dans le domaine, s'entendent sur l'impact positif du bilinguisme sur les personnes lorsque le contexte d'apprentissage est adapté. Lorsque celui-ci n'est pas adapté, les effets positifs ne se réalisent pas et on peut même constater des problèmes importants au niveau du développement de la L1 et de la L2 (Cummins, 1979). Par exemple, si un élève doit apprendre entièrement dans une deuxième langue personnellement sous-développée pour le contenu ou le type de tâche requise, les résultats d'apprentissage pourraient être négatifs. Cette idée est la fondation de la théorie du seuil de Cummins (Baker, p. 180). Celle-ci est décrite comme une maison avec trois étages et deux façons de progresser selon la langue de choix (L1 ou L2). Tout d'abord, le premier niveau représente un bilinguisme insuffisant où l'apprentissage de concept dans la deuxième langue ne permet pas à l'apprenant d'atteindre des niveaux d'apprentissage comparables aux personnes dans un contexte traditionnel monolingue. De ce fait, on parle à ce stade d'un bilinguisme soustractif, une

situation qui peut être négative pour le cheminement académique ou cognitif de l'apprenant. Ensuite, le deuxième niveau concerne un apprenant qui a un degré de connaissance acceptable dans la L1 ou la L2 et donc qui est capable de négocier les contenus étudiés dans les programmes d'études de son niveau scolaire. À ce stade, les impacts cognitifs ne sont pas nécessairement positifs ou négatifs. Finalement, l'étage le plus élevé de la maison représente un bilinguisme où il est possible d'apprendre les programmes d'études appropriés pour l'âge et ceci dans les deux langues. Les personnes à ce niveau sont considérées comme bilingues équilibrés, ce qui veut dire qu'ils sont en mesure de réaliser de nouveaux apprentissages et bénéficier d'avantages cognitifs propre au bilinguisme (Baker, p.182).

Dans ses recherches depuis les années 1980, Cummins a aussi établi une désignation importante entre deux types de langage, le « Basic Interpersonal Communicative Skills » (BICS), c'est-à-dire le langage conversationnel de tous les jours et le « Cognitive/Academic Language Proficiency » (CALP), le langage académique comme celui de l'école et des livres scolaires. En ce sens, le BICS représente un langage conversationnel (Cummins, 2008). Le BICS est utilisé lors de conversations entre deux personnes où certaines rétroactions visuelles et auditives, comme le mouvement des mains ou des yeux, sont disponibles comme supports aux locuteurs (Cummins, 2008). Celui-ci est attaché au premier niveau de la théorie des seuils où aux pointes de l'iceberg dans la théorie du « Common Underlying Proficiency ». Du côté du CALP, on parle d'habiletés linguistiques plus avancées, parfois propres aux matières et programmes enseignés. Une caractéristique propre à ce niveau est le contexte parfois absent nécessaire à la compréhension ou production du message. On y note une absence prononcée de supports visuels ou autre

échafaudage, ce qui nécessite une dépendance au niveau du langage pour clarifier le sens. Le concept de CALP est souvent spécifique aux tâches scolaires comme la création d'hypothèse, la prédiction et l'inférence (Baker, p. 183). Ce type de langage est associé au deuxième et troisième niveau de la théorie d'échafaudage et ses prérequis augmentent avec les niveaux scolaires. Sachant que le niveau de compréhension et production dans le CALP peut prendre de 5 à 8 ans à acquérir et que ce laps de temps tend à être plus élevé dans les plus hauts niveaux scolaires (Baker, 2011, p. 187), cette théorie fut souvent utilisée pour justifier le besoin d'approches différentes lorsque des apprenants débutent leurs apprentissages scolaires dans une langue autre que leur langue maternelle comme c'est le cas dans le contexte de l'immersion.

La théorie du BICS/CALP est très pertinente dans le contexte de l'éducation en milieu immersif. Comme le démontre la recherche, ce type d'environnement nécessite l'intégration d'un modèle contenu-langue pour échafauder l'apprentissage des élèves. L'idée du CALP comme forme de langage propre à l'école, combiné avec une complexification des tâches et du contenu, ainsi que les lacunes au niveau du langage observées chez les élèves d'immersion, viennent appuyer cette approche. Comme l'argumente Grabe et Stoller (1997) les apprenants doivent apprendre le langage académique en même temps qu'ils apprennent de nouveaux concepts et progressent dans leur cursus scolaire; ceci devrait être idéalement fait au travers de l'utilisation d'un modèle qui permet le développement langagier dans un contexte d'apprentissage de contenus complexes et authentiques. Parallèlement, Cummins offre la même opinion en plaçant l'accent sur l'importance de créer des environnements qui maximisent la langue et le développement de la littératie (Cummins, 2008, p.81). Ce dernier cite des exemples de

tâches significatrices comme l'écriture et la lecture de textes authentiques, ainsi que la collaboration et discussions des élèves autour de ces écrits (Cummins, 2008, p. 81).

2.2 Le socioconstructivisme et les communautés d'apprentissage professionnelles

Un élément central du concept d'intégration de la langue dans les cours de contenu ainsi que des communautés d'apprentissage professionnelles est l'utilisation du langage comme moteur de transfert d'information. Cette idée est un élément phare des théories du socioconstructivisme initialement proposé par Vygotsky au début du 20^{ième} siècle; il est donc essentiel d'analyser les différentes balises et concepts propres à ce domaine de recherche. La zone proximale de développement (ZPD) est particulièrement importante à prendre en compte lorsque l'on se penche sur les défis liés au développement langagier et cognitif des apprenants en contexte bilingue (Swain et Lapkin, 2013). Cette théorie veut qu'un apprenant, peu importe son âge ou degré de maturité, soit capable de réaliser des apprentissages avec l'aide d'une personne plus avancé dans le domaine d'étude. Le plus bas niveau de la ZPD représente ce qu'un enfant peut apprendre seul et le plus haut ce qu'il est capable d'apprendre avec l'aide de quelqu'un d'autre qui a plus de connaissance. Le deuxième domaine de recherche le plus important de Vygotsky fut publié dans son livre « Pensée et Langage » (1962) où il crée un lien entre la parole et le développement de concepts dans le cerveau qu'il nomme la médiation. Il place l'accent sur le fait que lorsque l'on pense, on utilise une certaine sorte de parole mentale. Sachant que cette parole mentale provient de la langue la plus souvent utilisée, il est donc crucial de placer le développement social au centre de l'apprentissage d'une personne. Cette théorie va plus loin et décrit tout

type d'interaction entre les formes de communication par l'entremise d'éléments historiques ou culturels comme les cartes, panneaux de signalisations ou forme de salutations.

Donato (2017) est l'un des premiers chercheurs dans le domaine spécifique de l'apprentissage des langues à faire un lien entre les différentes théories du socioconstructivisme et l'intégration d'un modèle contenu-langue en immersion. Donato souligne l'importance de la théorie de médiation étant donné qu'elle est à la base de toutes opérations mentales (2017, P.42). En vue de favoriser un développement cognitif chez les élèves et de faciliter cette médiation entre la langue et la cognition, il argumente qu'il est essentiel de développer des leçons authentiques, motivantes pour les élèves et avec un but précis (2017, p.43). De plus, il est important pour l'enseignant de comprendre son rôle de médiation lorsqu'il communique avec les élèves. Ceci peut être fait en favorisant des conversations ou des échanges langagiers dans la salle de classe avec comme objectifs l'atteinte de nouveaux apprentissages en prenant le temps de s'arrêter sur le sens de ces interactions avec les élèves (Donato, 2017, p.43-45). Finalement, en lien avec la zone du développement proximal, cette intentionnalité lors de la création de tâche en vue de favoriser la médiation chez les apprenants peut promouvoir des apprentissages étant donné que les élèves peuvent aller au-delà de leur niveau de connaissance actuel à condition que des échafaudages pédagogiques appropriés soient présents. Avec ceci en tête, il est important pour l'enseignant de connaître le niveau des élèves avant la création de leçon afin de pouvoir cibler un niveau d'instruction approprié. Des évaluations des différentes aptitudes des élèves peuvent être des outils importants lors de la planification de leçons.

La création de sens par l'entremise du langage, propre à la théorie du socioconstructivisme, est un pilier du modèle contenu-langue de Laurent Cammarata (2016) utilisé dans ce projet. Tout d'abord, afin de s'assurer que la tâche soit aussi authentique que possible, Cammarata (2016) argumente l'importance d'utiliser une approche par enquête lorsque le but est l'intégration de la langue et du contenu dans le contexte de l'enseignement des disciplines :

I argue that inquiry-driven approaches to language teacher are well adapted to provide learners with more authentic language learning experience than that proposed by more traditional frameworks because inquiry – the act of questioning and the relentless search for answers to important questions that require deeper forms of thinking – is a core feature of human lifelong learning experience (Cammarata, 2016, p. 139).

Cette idée de questionnement est perceptible dans le modèle au travers l'idée d'identification des éléments de contenu, complexité cognitive et action du premier tableau du modèle. Effectivement, par l'entremise d'une réflexion autour des actions réalisées par l'apprenant, l'enseignant doit s'arrêter sur le questionnement de celui-ci ainsi que sur la langue associée à chaque action. Parallèlement, Cammarata argumente qu'il « est nécessaire de placer l'accent sur la familiarisation de l'apprenant avec différents types de discours langagiers en vue de permettre à celui-ci d'utiliser la langue de façon cognitivement authentique (Cammarata, 2017, p. 141) ». Cette recherche de sens est présente dans les liens entre les tableaux de langue et littératie (section 1.4) et celui de contenu puisque ces activités langagières ne sont pas séparées du contenu à enseigner. Le modèle soutient aussi cette recherche de sens au travers l'utilisation de support de littératie authentique et relié directement au contenu ciblé.

Finalement, plusieurs liens établis entre le socioconstructivisme et le modèle contenu-langue sont aussi pertinents avec l'utilisation des réunions CAP entre les

enseignants. Tout d'abord, la structure même des CAP est basée sur une méthode de communication et de partage entre enseignants en vue de maximiser le développement professionnel de ceux-ci. Comme mentionné dans la partie 1.4, il est important pour des communautés d'apprentissage d'avoir une mission, vision et des buts communs partagés par tous les membres de l'équipe (Dufour, 2008). Ces éléments sont à la base du processus et peuvent être perçus comme la recherche de sens, élément fondateur de la théorie du socioconstructivisme. Dans le cadre de ce projet, le but partagé par l'équipe est de répondre à une problématique propre aux enseignants d'immersion, c'est-à-dire le défi lié à l'intégration de la langue dans les cours de disciplines. Additionnellement, le fait d'avoir une équipe composée seulement d'enseignants d'immersion peut soutenir cet engagement, étant donné que le but sélectionné s'applique à la réalité de chacun d'entre eux. S'ajoutant à cette idée, la structure même du processus de discussion des CAP peut avoir un effet bénéfique sur la médiation des concepts, idée soutenue dans la recherche par le passé. Les réunions CAP sont structurées de façon à ce que chaque membre du groupe adopte un rôle spécifique, par exemple une personne est en charge de l'agenda, une personne est en charge de partager une leçon et une autre fait le travail de secrétaire.

En finale, suite à cette clarification des deux grands axes théoriques en vue de soutenir les éléments clés de cette recherche, la prochaine section traite du type, du processus, de la collecte et l'analyse des données utilisées dans cette recherche.

3.0 – Méthodologie

En vue de répondre aux questions de recherche, une approche qualitative a été adoptée. La recherche a été effectuée dans le lieu de travail du chercheur principal, directeur adjoint de l'école au moment où la recherche a été effectuée. Projet à plusieurs volets, un modèle d'intégration contenu/langue développé par Cammarata (2010 ; 2017) décrit dans la section 1.3. Les enseignants ont par la suite utilisé ce modèle pour créer ou modifier une leçon existante qu'ils ont ensuite mis en pratique dans leur salle de classe. Un partage a par la suite eu lieu lors de sessions CAP étalée de façon mensuelle durant l'année scolaire.

Pour donner suite à cette expérience de planification, d'enseignement et de partage, les enseignants furent invités à participer à un questionnaire en ligne. Ce questionnaire divisé en trois parties, a pour but d'explorer la perception des enseignants vis-à-vis de l'intégration de la langue dans les cours de contenu, leur perception de l'efficacité du modèle et leur perception des réunions CAP. Finalement, les enseignants qui ont complété le questionnaire furent aussi invités à participer à une entrevue où des questions de clarification furent posées en vue de clarifier leur perception de ces trois concepts.

3.1 *Participants*

Les participants sont des enseignants d'immersion du secondaire d'une école du sud-ouest de Calgary. Cette école comprend les niveaux de la maternelle à la neuvième année avec un programme d'immersion précoce de 5^e à 9^e année, un programme de français intensif en 5^e année et un programme d'immersion tardive de 7^e à 9^e année pour un total d'environ 300 élèves. Pour la première partie du projet, tous les enseignants de langue et matière qui enseignent en français a au moins une classe d'élèves en immersion ont

participé aux sessions de développement professionnel et aux rencontres CAP. Parmi ceux-ci, 5 ont participé au questionnaire et à l’entrevue subséquente. Le groupe compte 1 homme et 4 femmes avec des niveaux d’expérience différents dans le programme. Parmi ceux-ci, 3 n’ont pas eu de formation en pédagogie de l’immersion lors de leur parcours universitaire. Une personne a participé à un cours de didactique spécifique à l’immersion et une personne à un cours d’été sur les pédagogies de l’immersion. Certains d’entre eux ont eu des sessions d’information sur l’utilisation de l’approche par contrepoids (Lyster, 2016) et le français intensif par le groupe « Global Learning » du CBE (tableau 2).

Code	Tâche d’enseignement	Années d’expérience	Formation en immersion
P1	FLA et Études Sociales 6, FLA 8	0-5	Formation sur le français intensif
P2	Études Sociales 6	0-5	Cours de didactiques en immersion à l’Université
P3	Français intensif 5	5-10	Formation sur le français intensif
P4	Math 8, FLA8, Études Sociales 6	5-10	Cours d’étés sur les pédagogies de l’immersion à l’université
P5	Science 7 et 9 et Mathématiques 7	5-10	Pas de formation en immersion

3.2 Méthode de cueillette des données

Dans le cadre de ce projet, de l’information fut collecté auprès des participants à trois reprises en vue de créer une triangulation des données, une stratégie importante dans le cadre de la recherche de type qualitative permettant de faire des recoupements, et, de ce fait, de rehausser la rigueur du travail de recherche (Meriam, 1999). Premièrement, des notes écrites furent récoltées durant des sessions CAP. Celles-ci furent par la suite annotées pour identifier les sujets et thématiques abordées par les différents participants ainsi que décrire l’ambiance générale lors des réunions.

Par la suite, les enseignants furent invités à répondre à un questionnaire en ligne. Ce dernier fut divisé en trois sections : parcours professionnel, perception du modèle et perception des rencontres CAP (Annexe A). La première partie comprenait 2 questions et avait comme but de collecter des informations concernant le parcours professionnel et post-secondaire de l'enseignant, d'établir des liens entre ceux-ci ainsi que d'identifier si les participants avaient des connaissances préalables ou exposition à l'intégration de la langue dans les cours de contenu. La deuxième partie du questionnaire compte un mélange de 15 questions relatives à l'intégration de la langue dans les cours de contenu et la perception du modèle utilisé dans ce projet. Ces questions ciblaient initialement la préférence des participants quant à l'intégration de la langue en général ainsi que dans certaines matières spécifiques. D'autres questions ciblaient l'importance de l'enseignement de la langue dans leur matière de prédilection, permettant de comparer et tracer une évolution potentielle de celle-ci avant et après l'utilisation du modèle. La troisième partie du questionnaire comptait 8 questions relatives au développement professionnel et au partage dans les réunions CAP. Les questions de cette partie visaient à identifier les types de sessions pédagogiques que les enseignants ont le plus appréciés durant leur carrière. La fin des questionnaires incluait des questions visant à stimuler une réflexion des participants sur l'efficacité des CAP comme type de développement professionnel.

Après le remplissage des questionnaires, les participants ont été convoqués à une entrevue où des questions de clarifications furent posées. Précédant cette rencontre, un travail de triage a été réalisé pour identifier les réponses aux questions imprécises ou des concepts intéressants à développer dans le cadre de la recherche. En guise de préparation, des exemples de questions furent créés préalablement comme guide (Annexe B).

3.3 *Étapes de la recherche et échéancier*

Initialement planifié pour une durée de 4-5 mois (1 semestre), le projet s'est étalé sur 2 ans à la suite de raisons administratives et techniques. Deux sessions de développement pédagogiques eurent lieu en mai et octobre 2016 pour une explication du modèle et des balises propres aux sessions de développement CAP. Seulement 2 sessions CAP eurent lieu durant l'année scolaire 2016-2017, pour ensuite s'étaler sur 6 sessions durant l'année 2017-2018. Le questionnaire fut distribué en février 2018 et les entrevues eurent lieu entre mars et juin 2018. Le tableau ci-dessous clarifie l'échéancier du projet.

Tableau 3: Échéancier et activités	
Mai – Octobre 2016	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du modèle d'intégration de la langue-contenu • Présentation de l'activité aux enseignants • Présentation de dates butoirs temporaires
Octobre 2016 – Janvier 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Développement d'activités utilisant le modèle par les enseignants • Des discussions sur les leçons dans les CAP. Chaque enseignant présente sa leçon. • Les enseignants présentent des exemples de travaux réalisés par les élèves (peut se faire dans une seconde session si un temps de travail est nécessaire)
Février 2018 – Juin 2018	<ul style="list-style-type: none"> • Partage du questionnaire en ligne avec les enseignants • Entrevues avec les enseignants

3.4 *Considération éthique et méthode d'analyse des résultats*

Une demande d'éthique auprès de l'Université de l'Alberta fut complétée en 2016, suivie ensuite d'une autre demande auprès du Calgary Board of Education qui fut acceptée en 2017.

En vue d'analyser les résultats des différentes données collectées au cours de la recherche, un bilan initial des sessions de CAP fut réalisé pour discerner les thèmes les plus souvent abordés lors des discussions. Le même procédé fut exécuté à la suite de la lecture

des réponses aux questionnaires ainsi que des notes d'entrevues. Les thèmes furent ensuite divisés dans un document, en vue de quantifier les différentes perceptions des enseignants. Cette quantification fut soutenue par l'analyse des commentaires négatifs ou positifs face aux différents thèmes. Trois sections furent créées en suivant les questions de recherche, soit une section sur la perception de l'intégration de la langue dans les cours de contenu, une sur l'intégration du modèle et une autre sur les discussions dans les CAP. Comme ajout, des citations d'enseignants furent utilisées pour justifier les constats mis de l'avant. Pour donner suite à cette quantification des résultats de perception, des observations réalisées par le facilitateur lors de leçons des enseignants ou des sentiments généraux lors des réunions CAP, furent ajoutés à l'analyse des résultats. Lors de la rédaction du projet, certaines réponses des participants ont été utilisées dans le texte avec une identification propre au tableau de la section 3.1 (P1, P2, P3, P4 et P5)^{i ii iii}. La lettre Q est utilisée pour identifier une citation d'un questionnaire et la lettre E pour une citation d'entrevue.

4.0 Présentation des résultats

Dans cette partie les résultats de la recherche sont exposés selon les 3 questions de recherches initiales : perception de la langue dans les cours de contenu, perception du modèle et perception des réunions CAP. Les réponses à ces trois questions ont permis d'identifier les perceptions et les tendances dominantes.

4.1 Perception de la langue dans les cours de contenu

Tout d'abord, les résultats des questionnaires dressent un portrait de l'importance que portent les enseignants à l'intégration de la langue dans les cours de contenu. Dans ceux-ci, 80% des répondants indiquent qu'ils considèrent cette pratique comme très importante et 20% comme importante. Ce sentiment général est soutenu dans chacune des réponses à la question suivante où les enseignants sont amenés à justifier leur choix:

« Si les élèves n'ont pas accès aux vocabulaire appropriés, leurs apprentissages du contenu diminueront » (P1Q1). « Selon moi, si les élèves ne sont pas enseignés la langue dans les cours de contenu, ils ne vont pas être capable d'appliquer leurs connaissances dans des cours autres que des cours de langues et ils ne vont pas être capable de les appliquer dans la vraie vie » (P2Q1). « Si les élèves n'ont pas la langue dans les cours de contenu, la langue devient un autre sujet compartimenter » (P3Q1). « Le plus on les utilise dans des contextes variés, le mieux » (P4Q1). « L'élèves sera souvent demander d'expliquer son choix ou son hypothèse et sans les marqueurs de relation, c'est difficile de bien comprendre sa position » (P5Q1).

Tous les participants perçoivent le travail d'intégration de la langue comme important, ils justifient ceci de manière divisée. Leurs réponses s'alignent d'une part autour d'une perception de lacunes langagières importantes des élèves et d'autre part autour d'une accumulation de connaissances antérieures propre à un cheminement professionnel et académique différent parmi les enseignants.

Du côté des lacunes langagières chez les élèves, la question d'un manque de vocabulaire est un problème récurrent identifié par les enseignants :

« Les élèves ne savent pas totalement comment s'exprimer ou démontrer leurs connaissances assez bien à cause d'un manque de vocabulaire précis » (P1Q2).

« L'élève a souvent de la difficulté à transmettre les mots de chapitre en chapitre [et] d'année en année car le contexte change » (P5Q2).

En général, les participants sont d'avis que les élèves n'ont pas assez de vocabulaire pour s'exprimer avec clarté à l'oral et à l'écrit. Par exemple, une enseignante mentionne la difficulté des élèves à prononcer ou écrire certains mots après avoir les avoir lus ou appris à l'oral. Elle associe cette lacune à un manque de connaissance de la phonétique des apprenants : « Ils ne comprennent pas assez les sons et ils ne pratiquent pas assez. Ils ne comprennent pas le lien entre les sons et les mots » (P1E1). Une majorité des participants mentionnent aussi la difficulté des apprenants à exprimer la négation dans une idée à l'oral et à l'écrit pour l'ensemble des niveaux scolaires : « Ils ne comprennent pas la négation. » (P2E1) Cette perception se répète avec le concept de l'utilisation de vocabulaire aidant à soutenir une idée comme les adjectifs et adverbes. Les élèves tendent à utiliser des termes plus simples ou des versions inexactes de ceux-ci. Bien que la plupart des enseignants ne signalent pas autant de lacunes autour de la compréhension écrite et orale liée au vocabulaire, une enseignante généraliste des niveaux 5 et 6 indique que cela cause problème dans certains cours de contenu. Celle-ci explique que les élèves ont parfois de la difficulté à comprendre l'ensemble de certains documents ou enseignements à l'oral étant donné le nombre de mots de vocabulaire nouveaux et propres à la matière utilisé dans l'instruction, difficultés liées au langage académique (voir section 1.3). En plus de difficultés avec le vocabulaire, les enseignants ont aussi identifié des lacunes avec l'utilisation de la grammaire : « Pour les élèves de 8^e et 9^e année la grammaire est faible »

(P4E1). Ceux-ci indiquent d'une part que les élèves utilisent majoritairement des phrases simples au présent à l'oral et ont de la difficulté avec les temps de verbes de l'imparfait et du passé composé, malgré le fait que ces temps de verbe soient ciblés dans les programmes d'études de FLA de ces niveaux scolaires.

L'importance que portent les enseignants participant à l'intégration de la langue dans les cours de contenu varie dépendamment du parcours académique ou cheminement professionnel particulier qu'ils ont pu avoir. En effet, plusieurs enseignants ayant participé aux sessions d'une semaine sur le français intensif où plusieurs éléments du modèle de contreponds de Lyster (voir section 1.3) furent présentés et appliqués dans certaines leçons concrètes, mentionnent l'importance d'utiliser l'oral en salle de classe en vue de promouvoir la langue. Deux enseignantes de ce groupe soutiennent qu'il est important de travailler le français oral en vue de donner la chance aux élèves de vocaliser leur pensée et nouveaux apprentissages avant de le faire à l'écrit :

« Selon moi, les élèves ne sont pas enseignés comment parler en utilisant les compétences grammaticales avant d'être attendu d'écrire en les utilisant. S'ils ne peuvent pas parler; ils ne [peuvent] pas lire ni écrire. Les trois sont directement liés » (P3Q2). « Je suis d'accord avec l'approche neurolinguistique. Si tu ne peux pas parler, tu ne peux pas lire ni écrire » (P2E2).

Une autre enseignante ayant participé à un programme universitaire en éducation avec des cours propre aux didactiques de l'immersion, cite l'importance de dédier une partie de chaque leçon au langage. Celle-ci indique que lorsqu'elle a développé des leçons à l'université, une section était toujours consacrée aux compétences langagières : « On a beaucoup travaillé les plans de leçons et l'approche contenu-langue à l'université. On utilisait un gabarit et on travaillait sur des rubriques [...] » (P2E3).

Malgré un consensus général concernant l'importance de la langue dans les cours de contenu, les enseignants soulignent certains défis quant à l'intégration de cette approche dans leur discipline de prédilection à cause d'une surabondance de la matière à couvrir dans les programmes d'études en Alberta et la complexité de celle-ci pour un élève de langue seconde. Tout d'abord, les enseignants mentionnent qu'il est difficile de couvrir tout le contenu ciblé par les programmes d'études dans une année scolaire, faute de temps :

« La grammaire des élèves de la 8^e et 9^e année est faible parce qu'en immersion nous avons beaucoup de RAG et RAS [...]. On n'a pas assez de temps pour vraiment placer l'attention sur la grammaire » (P4E2), « problèmes du programme d'étude. Trop de contenu » (P1E2).

Cette limite de temps est aussi accentuée par une complexité du vocabulaire et des éléments de littératie de ces programmes qui n'est pas adaptée à des apprenants langue seconde :

« [Les] RAG et RAS ne sont pas adaptés aux réalités de l'immersion » (P4E3),
« We are not doing anything well [for immersion students] » (P1E3).

Par ailleurs, cette pression des programmes d'études est aussi accentuée dans les cours de 6^{ième} et 9^{ième} année, où les élèves doivent compléter annuellement un examen provincial (PAT) dans chaque matière. Effectivement, bien qu'une perception de programmes d'études trop chargés et complexes est évidente, le fait de devoir compléter un examen à la fin de l'année place une pression additionnelle sur les enseignants à couvrir tout le contenu dans chaque cours en vue d'avoir de bons résultats. Comme l'ont indiqué certains participants : « Les personnes placent trop d'importance sur leurs résultats [de PAT]. [Les programmes d'études et évaluations sommatives] devraient être plus axés sur les capacités des élèves » (P1E4). En vue de remédier à ces problèmes, les enseignants mentionnent le besoin de réforme des programmes d'études afin de limiter le contenu, les évaluations

sommatives et placer davantage l'accent sur l'apprentissage d'aptitudes langagières importantes:

« On devrait couper les curriculums (programmes d'études) et les PAT. Placer plus d'emphase sur l'oral. Qu'est-ce qui est vraiment important? Est-ce que la Renaissance c'est vraiment important? Est-ce qu'on ne devrait pas placer plus d'emphase sur les skills (aptitudes)? On devrait parler plus de stratégies comme les débats ou l'analyse de documents de littératie. Objectifs plus skilled-based » (P3E1).

4.2 Perception du modèle

Les données collectées dans ce projet indiquent que l'utilisation du modèle contenu-langue-littératie, ou les discussions à propos de celui-ci, a eu un impact sur la perception des enseignants face à l'importance de la langue dans les cours de contenu. En analysant les résultats du questionnaire en ligne, 40% des enseignants ont indiqué une intégration modérée (3 sur une échelle de 5) et 60% une intégration fréquente (4 sur une échelle de 5) de la langue dans leur cours de prédilection avant l'utilisation du modèle. Suite à l'utilisation du modèle, les données changent à 20% pour une intégration modérée (3 sur une échelle de 5), 40% pour une intégration fréquente (4 sur une échelle de 5) et 40% pour une intégration très fréquente (5 sur une échelle de 5). Les discussions dans les CAP, où les échanges sont devenus de plus en plus riches durant l'expérience, corroborent l'impact positif sur la perception des enseignants concernant l'importance d'intégrer la langue dans les matières. Au début de la première année de l'expérience, 4 (+/-) enseignants plus vocaux participaient aux discussions de groupes autour d'exemples d'activités lors des réunions. Lors de la dernière session de l'année scolaire 2017-2018, 10 enseignants ont participé aux discussions. Parallèlement, les commentaires lors des discussions ont progressivement

changé pour devenir plus élaborés et complets. Les enseignants ont aussi indiqué avoir eu des discussions formatrices lors des sessions de la deuxième année. En guise d'exemples, lors d'une session de partage de la journée de développement professionnel d'octobre 2016, les commentaires ciblaient principalement l'utilité d'un partage en groupe d'enseignants d'immersion à l'encontre de groupes combinant les enseignants du programme anglais et ceux d'immersion autour de leur matière d'enseignement. À ce stade, certains enseignants voyaient l'exercice de partage comme une perte de temps, qui aurait pu être utilisé plus efficacement pour partager des activités et des connaissances propres aux matières qu'ils enseignent. Ceux-ci percevaient aussi l'enseignement de la langue comme un objectif propre au cours de FLA. Lors de cette session, un enseignant a indiqué qu'il pourrait être bénéfique d'avoir une partie langue dans un projet de science ou l'enseignant de FLA pourrait évaluer le français écrit des élèves dans un rapport de laboratoire et utiliser ces évaluations dans son propre cours. Ce type de commentaire et cette perception est aussi apparente lors de la première session CAP où une leçon d'études sociales 6^e année fut présentée et les commentaires et réactions étaient parfois pessimistes. Suite à la présentation de cette leçon, certains enseignants ont indiqué percevoir ce type d'activités comme intéressante mais, plus propices à une intégration dans un cours d'études sociales que de sciences ou mathématiques, étant donné l'accent de cette matière sur la pensée critique et l'analyse d'actualité. À l'inverse, les commentaires furent plus positifs et les enseignants furent en mesure de créer des liens avec leur propre matière lors des dernières sessions CAP. En ce sens, lors de la dernière session, une leçon axée sur l'intégration de certains marqueurs de relation et d'ajout de mots plus précis dans un texte d'opinion avec l'appui d'un mur de mot en salle de classe fut présentée. Certains participants ont identifié des opportunités d'intégration de cette approche dans des cours de sciences, principalement

lors de rapports de laboratoire ou de projet. Aussi, certains enseignants ont appuyé l'idée en ajoutant l'importance de l'enseignement de ces éléments langagiers lors de discussions entre les élèves, en vue d'avoir des échanges plus riches.

Certains commentaires offerts par les enseignants dans les questionnaires et entrevues démontrent ce changement de perception au travers d'exemples concrets de changement dans leur pratique. Tout d'abord, certains enseignants mentionnent que l'utilisation du modèle leur a permis d'étendre leur réflexion sur le vocabulaire important, ainsi que sur les liens entre celui-ci et le contenu :

« Maintenant, j'ai les capacités de créer une leçon non seulement autour du contenu, mais aussi autour du vocabulaire cible selon le thème traité. Mes élèves vont mieux comprendre la leçon et ils seront plus capable de faire les liens entre les matériaux puisqu'ils peuvent reconnaître le sens des mots plus facilement » (P1Q3). « Les façons simples d'incorporer des structures en enseignant les maths. Si on répond à une question, on a le choix d'utiliser le vocabulaire plus avancé. Au lieu d'utiliser « j'ai vu que... » on pourrait dire j'ai remarqué que » (P4Q2).

Selon une enseignante, l'idée d'une focalisation initiale du modèle sur le contenu et d'une expansion au travers des tâches requises dans les activités d'apprentissage permet l'intégration d'éléments langagiers qui ont du sens pour l'élève. Un autre participant a perçu l'élément de quantification de la tâche suivant les niveaux de Bloom comme une bonne façon de décortiquer ce que les élèves doivent accomplir, au lieu de s'attarder sur des résultats axés sur le contenu : « [Il est utile] de reconnaître [les tâches] d'enseignement avec des niveaux de Bloom. Cela te permet de créer des routes d'apprentissage langagiers à tous les élèves » (P1Q4). En plus d'être efficace pour le développement des activités, un enseignant mentionne aussi l'exercice comme une façon pour l'équipe d'immersion de travailler ensemble vers un but commun en vue d'avancer la pratique des enseignants.

Bien que le changement dans la perception des enseignants puisse être relié à l'utilisation du modèle, certains enseignants mentionnent l'inefficacité de celui-ci à certains niveaux. Notamment, une enseignante mentionne le fait qu'elle voit l'utilisation du modèle comme efficace pour travailler en équipe, mais que dans sa pratique, elle préfère utiliser un autre modèle lors de l'étape de planification de la leçon : « Je pense qu'il n'est pas important d'utiliser les mêmes modèles dans un groupe mais, tous les modèles doivent avoir une facette où on intègre la langue » (P2E4). Récemment graduée de l'Université du Nouveau-Brunswick, elle préfère utiliser un modèle de planification étudié dans ses cours de didactiques. Elle pense quand même qu'il est important d'intégrer la langue dans les cours de contenu, sachant que certains enseignants n'ont pas suivi un parcours éducatif semblable au sien. Parallèlement, un autre enseignant partage la même opinion face à l'utilisation du modèle : enseignante de langue et de français intensif, elle préconise le modèle de Roy Lyster qu'elle utilise dans ses cours. En ce sens, lorsque questionnés sur la façon optimale d'avancer la pratique des enseignants dans un contexte de partage, ces deux enseignants pensent qu'il serait plus bénéfique de proposer l'utilisation de plusieurs modèles au début de l'année dans une session de développement et de laisser les enseignants faire un choix sur celui qui s'adapte le mieux à leur cours.

4.3 Perception des CAP comme forme de développement professionnel

Dans le cadre de ce projet, les sessions CAP furent utilisées comme un type de développement professionnel. En vue de dresser un portrait de la perception de l'efficacité de celles-ci dans l'avancement de la pratique des enseignants, les premières questions du questionnaire et des entrevues furent à propos du type de développement professionnel

privilegié par les enseignants. A cet effet, les réponses des participants indiquent que les sessions de développement professionnel ou du matériel concret, authentique et facilement applicable en salle de classe, comme des gabarits de plans de leçon ou un modelage de séquence d'enseignement, sont perçus comme très efficaces. Ainsi, les sessions de développement sur le français intensif par le département de langue seconde du CBE furent citées par trois enseignants comme étant une bonne session de développement professionnel. Ceux-ci ont apprécié le modèle présenté et les exemples de leçons pour appuyer son utilisation en salle de classe. De plus, les participants ont apprécié recevoir du matériel d'appui dans des cartables. Cet élément qui indique une préférence pour les sessions concrètes ressort aussi lors des questionnaires chez deux enseignants qui aiment les sessions où des leçons sont partagées entre les enseignants : « [j'apprécie] les sessions qui nous permettent de bâtir une tâche qu'on pourrait utiliser en classe et non seulement écouter à la théorie derrière l'approche » (P5Q3).

En termes de réponses spécifiques aux réunions CAP comme type de développement professionnel, la majorité des enseignants perçoivent celles-ci comme généralement efficaces. En vue de créer un portrait initial de cette perception, les enseignants ont identifié sur une échelle de 5 dans le questionnaire, l'efficacité de cette pratique comme type de développement professionnel (5 étant le plus efficace). Toutes les personnes interrogées ont au moins choisi 3 avec 60% à ce niveau, les autres 40% sont divisés entre les deux niveaux supérieurs avec 20% ayant sélectionné un 4 et 20% ayant opté pour un 5. Lorsque questionnés sur la raison de leur choix, les enseignants citent l'activité comme efficace, mais identifient certaines lacunes que, lorsque corrigées, pourraient maximiser l'efficacité des réunions : « Cela pourrait être une pratique efficace

s'ils étaient établis proprement » (P3Q3). En termes d'éléments positifs, certains enseignants ont pu y trouver des exemples d'activités authentiques à utiliser dans leur matière respective en salle de classe : « Lors des CAP, les personnes m'ont donné des activités que j'ai pu intégrer [en salle de classe] » (P2E5). Par exemple, un enseignant a partagé une leçon où il a ciblé les marqueurs de relations comme un éléments pouvant être intégré dans un suivi de laboratoire en science. Cette activité comprenait une mini-leçon ainsi qu'une section d'évaluation dans une rubrique. Lors d'une session CAP subséquente, une enseignante a mentionné avoir utilisé cette idée pour ajouter une section d'évaluation de la langue dans un projet de recherche dans un cours de science d'un niveau différent. Un autre élément positif identifié par les participants est le fait que cette pratique est la seule où les enseignants se sont rencontrés comme département d'immersion. Ceux-ci soulignent l'importance de se rencontrer en groupe et avoir des discussions axées sur le programme et sur l'intégration de la langue.

Du côté des lacunes, l'élément de temps ressort souvent sous différentes formes. Certains enseignants pensent que 6 sessions d'une heure durant une année scolaire ne sont pas assez : « [Je] crois qu'une réunion pendant une heure n'est pas assez long pour discuter tous les thèmes » (P1Q5). Bien que l'idée ne soit pas partagée par tous, ceux-ci pensent que pour être efficaces, les sessions doivent être plus fréquentes et moins décalées dans l'année scolaire. En guise de contre-argument, plusieurs enseignants pensent qu'il y a déjà trop de temps consacré à tous types de réunions en éducation et qu'en ajouter ne serait pas productif. Parallèlement, certains participants sont d'avis que bien qu'il soit intéressant de partager des activités réalisées en classe, les enseignants n'ont pas assez de temps à consacrer à l'élaboration de celles-ci : « Je crois qu'en théorie, les réunions peuvent bien

fonctionner, mais il n'existe pas assez de temps pour les enseignants d'implémenter les avis qu'ils reçoivent » (P1Q6). Par exemple, une enseignante explique qu'elle a apprécié certains éléments présentés lors d'une session au point où elle pensait l'intégrer à un projet au travers du modèle mais, à cause d'une autre initiative dans l'école, elle n'a pas eu le temps durant l'année scolaire. Un autre enseignant identifie le même problème avec les activités parascolaires : « Il dépend du temps de l'année. Pendant que j'entraîne la lutte et prépare les bulletins, je n'ai pas le temps de préparer une leçon modèle » (P4Q3). En guise de correction, certains enseignants suggèrent l'idée de restructuration des CAP en vue de consacrer le temps à la planification de leçon. Ceux-ci expliquent qu'il serait bénéfique de planifier l'horaire des sessions avec les premières basées sur la présentation d'un modèle (thème), ensuite de donner du temps pour la création d'activité et finalement un partage en groupe avec rétroaction :

« Il faut commencer par choisir le thème pour l'année, planifier les horaires de sessions CAP et les donner aux personnes en septembre. Tu dois ensuite présenter et il y'a un follow up » (P1Q7). « Il nous faut assez de temps afin de les préparer » (P4Q4).

Parallèlement, une autre enseignante pense qu'avant d'observer ce que les élèves ont réalisé dans un projet, il est primordial de calibrer le niveau de langue ou le contenu typique d'un élève à chaque niveau scolaire. Le fait de connaître où les élèves d'immersion devraient être à chaque niveau scolaire, étant donné cette compréhension préalable, peut engendrer une réflexion plus profonde lorsque vient le temps d'intégrer la langue dans sa matière ou lorsqu'une nouvelle idée leur est présentée dans une session CAP.

5.0 Discussion

Cette recherche avait pour objectif premier de donner des pistes de développement possible afin que les acteurs du milieu administratif puissent promouvoir de manière plus efficace l'intégration de la littératie dans les cours de contenu au travers l'utilisation d'un modèle d'intégration contenu-langue-littératie et d'un modèle de partage CAP. Les analyses qualitatives de sessions de partage, questionnaires et entrevues ont permis de clarifier la perception des enseignants quant à ces deux sujets. Suite à la présentation des résultats, il est possible de diviser les constats en quatre principales catégories : l'importance de la langue et littératie en immersion, la complexité des programmes d'études et le manque de temps, l'utilisation d'un modèle contenu-langue-littératie et planification stratégique autour d'un modèle de rencontre.

5.1 Importance de la langue et littératie en immersion

Les résultats de cette étude indiquent de manière claire que les enseignants perçoivent l'intégration de la langue dans les cours de contenu comme quelque chose d'important dans le contexte de l'immersion francophone. De façon prédominante, les enseignants considèrent l'intégration pédagogique comme étant nécessaire pour remédier aux lacunes langagières des élèves. Les résultats de cette recherche s'alignent sur ceux d'études précédentes telles que celles de Cammarata et Tedick (2012) ainsi que celles de Fortune et al. (2008) qui soulignent que les enseignants de contenu dans en immersion reconnaissent la présence de lacunes langagières chez les élèves et ont conscience du

besoin d'intervenir à ce niveau. Ces recherches indiquent aussi que malgré le fait que les enseignants soient conscients du besoin d'intégration, ils ont de la difficulté à offrir un enseignement équilibré au niveau de langue et du contenu dans leur domaine de prédilection (Fortune et al. 2008). En fait, la cause première de ce défi réside dans le fait qu'en Amérique du Nord, les enseignants d'immersion sont formés principalement comme des enseignants de contenu et ne reçoivent, en général, pas (ou peu) de formation adaptée pouvant leur permettre de jouer, de manière optimale, ce rôle d'enseignant de langue dans le contexte spécifique d'enseignement des matières (Cammarata et Cavanagh, 2018).

Les résultats de l'étude présentée ici, révèle qu'il y a chez les enseignants/es ayant participé à cette étude, un écart important entre leur perception des besoins langagier des apprenants et leur pratique d'enseignement : en effet, s'ils semblent tous avoir conscience de l'importance de l'enseignement de la langue dans les matières, la mise en œuvre d'une approche pédagogique adaptée pouvant rendre cela possible dans la salle de classe reste absente. Cette constatation a pu être faite dès le début des sessions de développement initiales et lors des premières sessions CAP. Selon les observations réalisées dans cette étude, l'écart entre la pratique et la perception des enseignants semble aussi être influencé par des facteurs externes comme le manque de temps et la complexité des programmes d'études, éléments couverts dans la section 5.2. Cette perception de l'importance de la langue dans le contexte d'immersion et des facteurs externes à tenir en compte, sont des éléments importants à prendre en considération par un administrateur d'une école lors de la planification du développement professionnel annuel des enseignants au début de l'année. Les administrateurs doivent faire des choix parmi les thématiques à cibler durant les journées consacrées au développement professionnel des enseignant durant l'année et ces choix devraient refléter les besoins particuliers des enseignants tels que ceux identifiés

au travers de cette étude. Les données d'études, telles que celle présentée dans ce rapport, peuvent donc mieux éclairer les choix des administrateurs. Dans ce cas particulier, l'intérêt des enseignants d'immersion pour les pratiques pouvant optimiser l'enseignement de la langue et de la littérature dans les matières, ainsi que leur manque de connaissances au niveau des pratiques pédagogiques pouvant mener à cela, devraient inciter les administrateurs à investir de manière massive dans ce domaine. Ce choix de favoriser le développement professionnel dans ce domaine devient aussi plus important maintenant que le gouvernement a débuté le processus de mise à jour des programmes d'études avec un accent placé sur l'intégration de la langue.

Les résultats de l'étude révèlent aussi que les enseignants ne partagent pas tous la même vision quant aux façons optimales d'intégrer la langue dans les cours de contenu. Bien que les enseignants ayant participé à l'étude aient tous été exposés au même modèle de planification favorisant une approche intégrée, il n'en demeure pas moins que leur compréhension de ce que ce travail d'intégration implique varie, se limitant parfois à des activités se focalisant sur l'apprentissages de vocabulaire, ou l'évaluation du français écrit propre à la matière d'enseignement. Ces limites furent évidentes dans les réponses aux questionnaires et entrevues et aussi dans les réunions CAP, où certaines activités présentées n'avaient peu, ou pas, de lien avec le contenu ou le type de tâche enseignée.

Les résultats de cette étude nous offrent de multiples pistes de réflexion pouvant nous permettre d'optimiser les interventions de type développement professionnelles visant à préparer les enseignant/es d'immersion à implanter une approche pédagogique de type intégrée. Afin d'optimiser l'expérience si celle-ci venait à être répétée, il pourrait être bénéfique de passer plus de temps sur les concepts au cœur du modèle, ainsi que la mise en application du modèle, plutôt que de vouloir cibler trop de thématiques à la fois tel que cela

a été probablement le cas durant l'intervention au cœur de cette étude (voir description dans la section 3.1) ou les sujets suivant ont été abordés dans les deux premières sessions de développement pédagogiques : aperçu de la recherche récente en immersion, ce qui fonctionne dans les programmes de langues secondes, le modèle d'intégration langue-contenu-littérature et un exemple de leçon présenté par une enseignante suivant l'approche intégrée développée par Lyster (2017). Ce constat peut être réalisé au travers des réponses et entrevues des enseignant/es (P1 et P3) ayant participé à ce type de sessions de développement professionnels intensive. Dans leurs cas, ces sessions étaient autour du modèle de contreponds de Lyster (2017) de 4-5 jours durant l'été. Durant toute l'étude, ces participants spécifiques (P1 et P3) ont partagé et démontré des connaissances et compétences plus avancées que les autres sur l'intégration de la langue dans les cours de contenu. Parallèlement, ils ont aussi participé davantage aux sessions de partage dès le début de l'activité. Il est intéressant de voir l'impact d'une session intensive de développement professionnel sur ses enseignants et leur pratique. Encore une fois, ce facteur devrait être tenu en compte par les acteurs des milieux administratifs qui souhaitent promouvoir ce genre de pratique dans les écoles d'immersions. En ce sens, il peut être bénéfique à long terme d'être intentionnel et de placer les fonds nécessaires en début d'année pour ce genre de pratique, en vue de ne pas ajouter à la tâche de travail hebdomadaire des enseignants, élément couvert dans la prochaine section.

5.2 Complexité des programmes d'études et manque de temps

Tout au long de la recherche, les enseignants ont mentionné la complexité des programmes d'études, ainsi que le manque de temps pour explorer les concepts dans la salle de classe durant l'année scolaire comme étant les facteurs prédominants entraînant

des difficultés de compréhension chez les élèves. Ils ont aussi souligné le lien entre le nombre élevé de concepts à couvrir et le temps limité de planification dans une année scolaire. En termes de complexité des programmes d'études, il est de mise de recontextualiser ceci dans le contexte d'immersion. Comme mentionnée dans la section 1.3, mise à part l'ajout du cours de FLA, les programmes d'études couverts par les élèves d'immersions sont les mêmes que ceux des élèves des écoles anglophones. Ces programmes ne sont pas adaptés à la réalité de l'apprentissage dans une contexte de langue seconde. Les enseignants mentionnent que les apprentissages ciblés, ainsi que les ressources d'appui proposées, utilisent souvent un vocabulaire et des structures de phrases avancées (trop complexes) pour les apprenants. En guise d'exemple, voici une citation du premier chapitre du livre « vision du monde », le manuel d'appui utilisé pour le cours d'études sociales 8^e année :

Au Moyen Age, l'Empire byzantin fournissait à Venise des produits exotiques importés d'Asie et du monde islamique. Située au carrefour de l'Orient et de l'Europe occidentale, Venise contrôlait la plupart des ports de L'Adriatique et de la Méditerranée. Elle avait établi des comptoirs de commerce jusque sur la mer Noire. Les marchands de Venise utilisaient ensuite les routes maritimes et terrestres pour approvisionner les marchés d'Europe. En même temps que les produits de commerce, les idées et les connaissances de l'Orient se sont répandues dans toute l'Europe à partir de cette ville portuaire importante (Visions du monde, 2007).

D'abord, on peut remarquer une présence importante de l'utilisation de verbes à l'imparfait et au passé composé alors que ces temps du passé couverts en 7^{ième} année ne sont pas encore maîtrisés par les élèves. Parallèlement, certains temps de verbe utilisés dans le texte sont probablement inconnus pour la plupart des élèves. Un exemple de temps de verbe inconnu est le plus que parfait utilisé dans la troisième phrase : « Elle avait établi » (Levin, 2007). En plus d'avoir des temps de verbes qui ne sont pas familiers, ceux qui sont utilisés pour

expliquer les concepts peuvent aussi être nouveau pour les élèves. Effectivement, des verbes comme « fournir », « établir » et « répandre » ne sont pas de verbes fréquemment utilisés et mis à part « établir », ils n'ont pas de cognâtes en anglais. Cet exemple de complexité langagière à laquelle les élèves d'immersion doivent régulièrement faire face est perçue par certains enseignants comme la cause principale de leurs difficultés de compréhension dans les cours de contenu. Ces constats soulignent l'importance de l'intégration de la langue dans les cours de contenu.

Parallèlement à cet élément de complexité langagière s'ajoute le problème de manque de temps durant l'année scolaire, un défi mentionné très souvent par les enseignants lors de cette étude. Effectivement, les enseignants ont mentionné qu'il est difficile de couvrir tous les éléments de contenu des différents programmes d'études pendant une année scolaire. Selon plusieurs, cette problématique rend difficile l'intégration d'activités additionnelles, comme celle visant l'enseignement de la langue dans le contexte de l'enseignement des matières. Le défi lié au manque de temps chez les enseignants d'immersion a déjà été identifié comme un problème important à résoudre si l'on veut pouvoir faciliter les efforts d'intégration pédagogiques des enseignants (voir p. ex., Cammarata et Tedick, 2012; Fortune et Tedick, 2008). L'étude menée par Cammarata et Tedick (2012) a permis d'identifier plusieurs autres facteurs, en plus du facteur temps, qui limitent la capacité des enseignants à planifier des leçons de type intégrées. Les résultats de cette étude leur a permis de faire des recommandations importantes et de souligner l'importance de mettre en place des sessions de développement professionnel adaptés à la réalité du contexte éducatif immersif. Les résultats de l'étude présentée dans ce rapport sont en harmonie avec ceux des recherches antérieures explorant des thématiques similaires et permettant aussi de faire des recommandations en vue d'optimiser l'efficacité de dispositifs

de formation ciblant une meilleure intégration pédagogique dans la salle de classe (ceci sera discuté plus en détail dans la section 5.4).

En plus du besoin des sessions de développement professionnel ciblés, les enseignants mentionnent l'importance d'un changement dans les programmes d'études plaçant davantage l'accent sur le développement d'aptitudes nécessaires pour que les apprenants puissent performer dans le contexte scolaire. Ils mentionnent aussi le besoin de réduire la quantité de contenu couvert par les programmes d'études. Parallèlement, une simplification du langage utilisé dans les ressources d'appuis, ou un guide d'aide pour l'application de nouvelles stratégies de littératie, pourrait aussi aider à simplifier les concepts des matières scolaires pour les apprenants d'une langue seconde. À défaut pour les enseignants de pouvoir changer le contenu des programmes d'études, il est important de considérer cette perception lors d'une application d'un modèle ou la planification des activités pédagogiques dans une école. En effet, il serait bénéfique pour un administrateur de planifier des fonds en vue de fournir des opportunités de développement professionnel à l'extérieur de l'école. Par exemple, une session intensive pourrait être planifiée lors des premières semaines d'école où des suppléants seraient disponibles pour couvrir les participants qui se rencontreraient pour participer à une session exhaustive de développement professionnel. Cette approche permettrait de maximiser le nombre d'enseignants participants, en plus de rendre l'expérience bénéfique pour la cohésion de l'équipe d'immersion à l'école (voir section 5.4).

5.3 Utilisation d'un modèle contenu-langue-littératie

Malgré la petite envergure de cette étude, les résultats obtenus semblent suggérer que l'utilisation du modèle contenu-langue-littératie (Cammarata, 2016) a eu un effet positif

sur la pratique des enseignants. Effectivement, durant les entrevues, les enseignants ont indiqué qu'ils percevaient une amélioration de leur capacité à cibler l'enseignement de la langue durant les phases de planification de leurs cours et ceci grâce à l'utilisation du modèle. Cette perception positive envers la capacité du modèle à soutenir le développement de séquences pédagogiques pouvant intégrer de manière efficace l'enseignement de la langue et de la littéracie a aussi pu être constatée lors des réunions CAP : durant ces rencontres, les discussions entre enseignants sont devenues de plus en plus riches au fil de l'expériences (p.ex., plus d'enseignants ont participé et donné leurs opinions, plus de commentaires propres au modèle, à la langue ou la littéracie sont ressorties). Il est possible que cette perception positive ne soit pas seulement liée à l'utilisation du modèle lui-même : les données collectées ne permettent pas d'émettre des conclusions certaines à ce sujet, car les variables multiples telles que, l'expérience des rencontres en groupes au travers des réunions CAP, ou encore l'observation d'activités présentées par les pairs, peuvent avoir influencés la perception des enseignants. De manière concrète et se basant sur la rétroaction obtenue des participants, pour optimiser l'expérience il serait souhaitable 1) d'utiliser des exemples de leçons dans différentes matières scolaires, 2) de développer un gabarit prêt à être utilisé, 3) d'ajouter une banque de mots ou concepts à pouvoir utiliser dans la planification d'activité, comme la liste de fonctions disponibles dans la taxonomie de bloom.

En termes de perception autour de l'utilisation d'un modèle intégré, les résultats de cette étude suggèrent que les interventions de type *session intensives* sont bénéfiques pour le développement professionnel des enseignants en immersion. Ceci corrobore les observations faites par le passé comme c'est le cas, par exemple, dans les travaux de Kristmanson, Dicks, LeBouthillier et Bourgoïn (2008). Dans cette étude, les chercheurs ont

pu démontrer une évolution de la perception ainsi que de la pratique d'enseignants autour de l'utilisation d'un modèle contenu-langue similaire à celui utilisé dans ce projet (Kristmanson et al. 2008). Un point important que l'étude présentée ici a permis d'identifier est que, lors de sessions initiales de programmes de formation de ce type, il est important de bien cibler les connaissances qui seront introduites et de ne pas vouloir trop couvrir de thématiques à la fois. Les résultats de l'étude présentée dans le rapport ici semblent aussi indiquer qu'une intervention idéale devrait combiner des sessions d'introductions avec des sessions favorisant le partage en groupe sur une période de temps suffisante, car celles-ci peuvent créer un climat positif de développement professionnel autour de l'utilisation d'un modèle pédagogique ciblé.

5.4 Planification stratégique autour d'un modèle de rencontre

Comme mentionné à plusieurs reprises dans cette section, il est clair que les participants ont appréciés de pouvoir se rencontrer en groupe formés uniquement d'enseignants d'immersion. Ce commentaire est ressorti à plusieurs reprises lors des réunions CAP et des entrevues. Il reste que l'approche CAP utilisée dans ce projet ne fait pas nécessairement l'unanimité comme type de rencontre. Effectivement, bien que les participants aient identifié dans les questionnaires la pratique des CAP comme étant en général positive, l'enthousiasme reste toutefois mitigé lorsque comparé aux autres questions du questionnaire. Cette réaction est surprenante lorsque l'on prend en considération le fait que les enseignants identifient le partage de leçons concrètes et tangibles comme type de développement professionnel optimal et que la structure des sessions CAP utilisée dans ce projet était autour d'un partage par les enseignants de leçons qu'ils ont utilisées en salle de classe. Plusieurs variables peuvent avoir eu une influence et

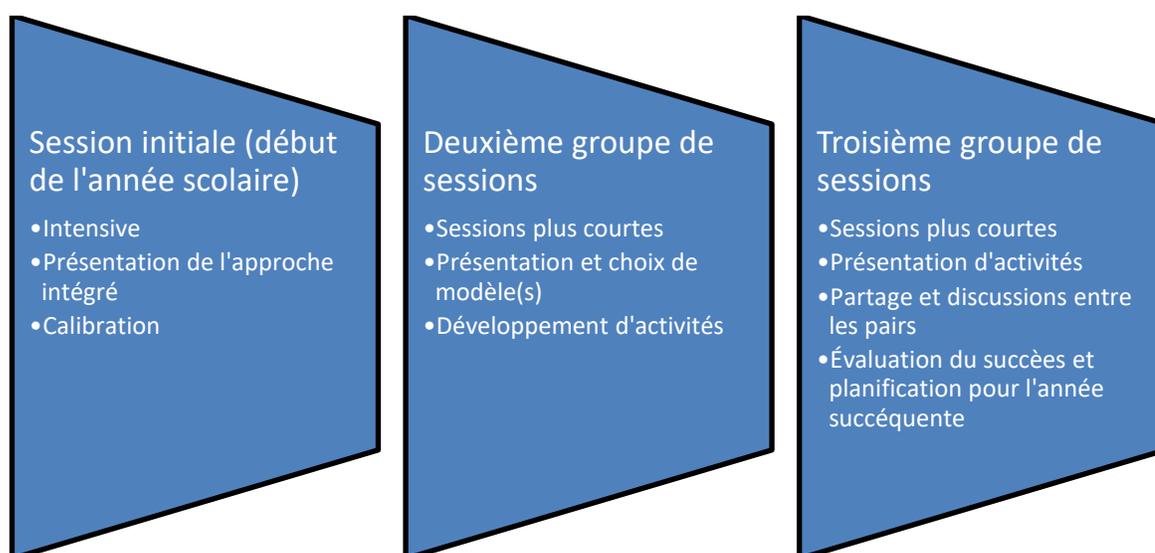
donc expliquer cette différence dans les résultats obtenus à ce propos : d'une part on peut noter la manière dont les réunions étaient structurées, c'est-à-dire des espaces de discussions de déroulant autour de présentation de travaux d'élèves qui peuvent avoir plus ou moins été appréciée des enseignants participants et, d'autre part, on peut aussi penser que l'horaire des réunions durant l'année scolaire peut aussi avoir créé des défis pour certains participants et, de ce fait, avoir été un facteur de mécontentement pour certains.

Relativement à la structure des réunions, l'accent sur la présentation des travaux d'élèves dans les CAP fut utilisé pour rester consistant avec la formule des autres réunions dans le CBE. Bien que cette approche soit perçue comme efficace dans le district scolaire, il n'en reste pas moins que les résultats de cette étude soulignent qu'il serait désirable de faire certains changements afin de rendre la structure des réunions plus motivante pour les enseignants d'immersion. Ceci peut se faire suivant les lignes directrices proposées par Dufour (1998; 2008) et en conservant l'idée de travail collaboratif autour d'une vision partagée. En ce sens, une restructuration pourrait garder comme thématique principale l'intégration de la langue dans les cours de contenu, tout en laissant de côté les présentations de travaux d'élèves lors de sessions de partage afin de placer l'accent sur la planification et le partage subséquent de leçon. De plus, cette nouvelle formule pourrait libérer de l'espace, ce qui permettrait d'explorer plus en profondeur des thématiques que les enseignants d'immersion ayant participé à l'intervention ont soulignées comme importantes, telles que l'identification de stratégies permettant une meilleure calibration initiale des apprentissages à chaque niveau d'étude en vue d'identifier de manière plus efficace et précise les attentes par rapport à la maîtrise des savoirs et à la performance des élèves.

Du côté de l'horaire annuel, un étalement stratégique et planifié des réunions pourrait avoir un effet bénéfique sur la perception de l'efficacité du développement professionnel par les enseignants. Lors de la création du calendrier de réunions annuelles, l'administration de l'école, ainsi que les chefs de départements, pourraient prendre le temps de diviser et choisir la date de chaque session de développement professionnel et réunion CAP, en vue de limiter les périodes où les enseignants ont d'autres engagements professionnels comme l'écriture des bulletins, les voyages scolaires, les rencontres parents-maitres, ce qui pourrait favoriser le temps alloué aux rencontres CAP et à la planification et utilisation du modèle contenu-langue-littéracie en salle de classe. Parallèlement, comme mentionné dans le paragraphe précédent, des sessions de développement professionnels, ainsi qu'un temps consacré à la calibration, pratique où les enseignants observent les différents programmes d'études et acquis langagiers des apprenants et s'entendent sur les incluant la présentation de l'approche intégrée et la calibration des enseignants, pourraient se situer plus tôt dans l'année scolaire. Il serait aussi de mise de comportementaliser chaque type de session pour limiter un certain étalement lors de chaque nouveau groupe d'activités. En ce sens, les premières sessions de développement professionnelles, plus intensives et incluant la présentation de l'approche intégrée et la calibration des enseignants, pourraient se dérouler lors de quelques journées de développement professionnel en début d'année scolaire. Ensuite, les sessions suivantes, plus courtes et pouvant se faire durant des périodes de réunions d'une heure ou plus, cibleraient le ou les modèles à utiliser, ainsi que le développement de leçons avec l'approche intégrée et pourraient se dérouler plus tard dans l'année scolaire. Finalement, la dernière série de sessions qui pourraient se dérouler en fin d'année scolaire, serait similaire aux sessions de la deuxième partie et comprendrait un partage des leçons intégrées utilisées en salle de classe, un échange et une discussion entre

les enseignants et une évaluation du succès de l'intégration du modèle et du développement professionnel en vue d'une planification pour l'année suivante (voir figure 2).

Figure 2 : Étalement des activités



Bien que la planification de ce type de session varie d'école à école, la division et compartimentalisation des activités permet de favoriser une répartition du développement professionnel durant le cours de l'année scolaire, sans chevauchement avec d'autres engagements des enseignants, en vue de potentiellement limiter les périodes de surtravail des enseignants, mais en conservant l'élément de continuité de l'activité.

6.0 Limite de la recherche et conclusion

Les limites de cette étude de nature locale et de petite envergure doivent être soulignées car, même si les résultats offrent des connaissances utiles quant à l'expérience des enseignants d'immersion lorsqu'ils/elles participant à des programmes de développement professionnel ciblés tel que celui au cœur de ce projet, il n'en reste pas moins que ces résultats ne peuvent pas nous permettre d'émettre des généralisations. Un autre problème concerne la nature complexe des réunions en CAP qui imposent un travail sur une durée prolongée dans le temps ce qui, naturellement, accroît le risque de changements important pouvant affecter de manière négative le bon déroulement du processus (p. ex., attrition parmi les participants, changement de leadership pouvant avoir un impact sur le degré de soutien pour de tels projets). En 2015, lors de l'élaboration du projet avec la directrice de l'école de l'époque, celle-ci était d'accord pour créer des groupes CAP avec les enseignants d'immersion à certaines périodes pendant l'année. Cette dernière a pris sa retraite à la fin de l'année scolaire 2014-2015 et la nouvelle directrice n'a initialement pas voulu entièrement supporter cette étude. Effectivement, bien que celle-ci a apporté son soutien à l'idée de mettre en place des sessions de développement pédagogiques propre au groupe d'immersion d'octobre 2015, l'idée de session CAP pour les enseignants d'immersions à certains intervalles ne fut pas supportée avant l'année 2015-2016. Malgré le fait que les résultats de l'étude offrent des informations intéressantes pouvant nous aider à revisiter et optimiser les expériences de développement professionnel planifiées dans les écoles pour les enseignants d'immersion, il serait intéressant de planifier une expérience de plus grande envergure avec une ou plusieurs écoles ayant des effectifs beaucoup plus importants et aussi ne se trouvant pas forcément dans la même situation géographique, afin de pouvoir avoir une vue d'ensemble plus juste et précise des défis et

besoins des enseignants confrontés à des activités d'apprentissage similaires à celles explorées dans le projet présenté dans ce rapport.

Les résultats de cette étude indiquent que l'intervention planifiée, visant à utiliser un modèle d'approche intégrée dans des cours de contenu et à partager l'expérience autour de rencontre de type CAP, a eu un effet positif sur l'équipe observée. Effectivement, tout au long de l'expérience, on peut noter un net changement au niveau de la conscientisation des enseignants quant au besoin d'intégration et de ce fait, quant à l'importance de l'utilisation d'une approche de type intégrée. Par ailleurs, les enseignants ayant participé aux questionnaires et entrevues ont apprécié le fait que leurs opinions étaient considérées comme valables et utiles, dans le sens où celles-ci allaient pouvoir aider à la planification d'interventions futures dans le cadre du développement professionnel continu des enseignants d'immersion. Finalement, avec les résultats obtenus, il est possible de créer un parcours de développement professionnel plus adaptés à une petite équipe d'immersion dans une école à double voie. Plus de recherche sont nécessaires dans ce domaine afin de préciser les connaissances acquises jusqu'à date et afin d'explorer l'expérience d'enseignants évoluant dans des contextes éducatifs variés qui participent à des programmes de développement professionnels du même type que celui présenté dans ce rapport.

7.0 Références

- Baker, C. (2011). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism (5th edition)*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Bonnot, J.F. (1996). Le bilinguisme chez l'enfant. Dans Chevrie-Muller, C. & Narbona, J. (Eds.), *Le langage de l'enfant: Aspects normaux et pathologiques* (pp. 75-84). Issy les Molineaux: Elsevier Masson.
- Calgary Board of Education (2017). Language Programs. En ligne: <https://www.cbe.ab.ca/programs/program-options/language-programs/Pages/default.aspx>
- Cammarata, L. (2016). *Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills*. New York: Routledge/Taylor Francis.
- Cammarata, L., & Haley, C. (2017). Integrated content, language, and literacy instruction in a Canadian French immersion context: A professional development journey. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(3), 332-348.
- Cammarata, L., & Tedick, D (2012). Balancing Content and Language in Instruction: The Experience of Immersion Teachers. *The Modern Language Journal*, 96, 251-269.
- Cormier, M., Pruneau D., Rivard L., & Blain S. (2004). Un modèle pédagogique pour améliorer l'apprentissage des sciences en milieu linguistique minoritaire. *Francophonies d'Amérique* 18, 21-37.
- Cormier, M. et Turnbull, M. (2009). Une approche littéracie: apprendre les sciences en immersion tardive. *The Canadian Modern Language Review*, 65(5), 817-840.
- Cormier, M., Pruneau, D., & Rivard L. (2010). Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire: résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(2), 343-363.
- Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical status of the distinction. Dans, Street B. et Hornberger N.H. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* 2, 71-83.
- Domino, J. A., Taylor, M., & Morris, J. (2015). Professional learning communities facilitator's guide for the What Works Clearinghouse practice guide: Teaching academic content and literacy to English learners in elementary and middle school (REL 2015 - 105). Washington, DC:US. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education, Evaluation and Regional

- Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. En ligne: <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.
- Donato, R. (2017). Sociocultural Theory and Content-Based Foreign Language Instruction. Dans, Cammarata, L. (Eds.), *Content-Based Foreign Language Teaching: Curriculum and Pedagogy for Developing Advanced Thinking and Literacy Skills* (pp. 36-62). New York: Routledge/Taylor Francis.
- Dooner, A.-M., Mandzuk, D., & Clifton, R. (2008). Stages of Collaboration and the Realities of Professional Learning Communities. *Teaching and Teacher Education* 24, 564-574.
- Dufour R. (1998). *Professional Learning Communities at work: Best Practices for Enhancing Student Achievement*. Solution Tree.
- Dufour, R., DuFour R., & Eaker R. (2008). *Revisiting Professional Learning Communities at work: New Insights for Improving Schools*. Solution Tree.
- Fortune, T., Tedick, D. J., & Walker, C. (2008). Integrated language and content teaching: Insights from immersion teachers. Dans T. W. Fortune & D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 71–96). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Genesee, F. (2004). What do we know about bilingual education for majority-language students? Dans, Bhatia, T.J. et Ritchie W. C. (Eds.), *The handbook of bilingualism* (pp. 513-576). Malden, MA: Blackwell.
- Genesee, F. & Lindholm-Leary K. (2013). Two case studies of content-based education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 3-33.
- Government of Alberta (2010). *Late Immersion Foundation Document: Teachers and Administrators*. Edmonton, Alberta: Government of Alberta.
- Grabe W., & Stoller F. (1997). Content-Based Instruction: Research Foundations. Dans Shyler S. et Leaver B.L. (Eds.), *Content-Based Instruction in foreign language education: Models and Methods* (pp. 5-21). Georgetown University.
- Hoare, P., & Kong, S. (2008). Late immersion in Hong Kong: Still stressed or making progress? In T. W. Fortune & D. J. Tedick (Eds.), *Pathways to multilingualism: Evolving perspectives on immersion education* (pp. 242–263). Clevedon, England: Multilingual Matters.
- King K., & Fogle L. (2006). *Raising Bilingual Children: Common Parental Concerns and Current Research*. Center for Applied Linguistics: Georgetown University.
- Kong, S. (2014). Collaboration Between Content and Language Specialists in Late Immersion. *The Canadian Modern Language Review*, 70(1), 103-122.

- Kong, S. (2015). Designing Content-Language Integrated Learning Materials for Late Immersion Students. *TESOL Journal* 6(2), 302-331,
- Kristmanson, P., Dicks, J., LeBouthillier, J., & Bourguoin, R. (2008). L'écriture en immersion française : les meilleurs pratiques et le rôle d'une communauté professionnelle d'apprentissage. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 41-61
- Levin, P., Moline T., & Redhead P. (2007). *Visions du Monde : Explorer, comprendre et intégrer*. Thompson et Duval.
- Lyster, R. (2007). *Learning and teaching languages through content: A counterbalanced approach*. Philadelphia, PA : John Benjamins.
- Lyster, R. (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*. Les éditions CEC.
- Lyster, R., Saito, K., & Sato M. (2013). Oral Corrective Feedback in Second Language Classrooms. *Language Teaching*, 46(1), 1-40.
- Lyster, R., & Xu, H. (2014). Differential Effects of Explicit Form-Focused Instruction on Morphosyntactic Development. *Language Awareness*: 23(1-2), 106-121.
- Mayne, L. (1998). *Celebrate the 25th anniversary of French Immersion: Calgary 1973-1998*. Calgary, Alberta: Calgary Board of Education.
- Merriam, Sharan B. (2009). *Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation*. San Francisco: Josey Bass.
- Met, M. (2008). Attention to Language: Literacy, Langage and Academic Achievement. *Pathways to multilingualism: Evolving Perspectives on Immersion Education*, 66, 49-70.
- Ottawa Board of Education (1996). *Comparative Outcomes and Impacts of Early, Middle and Late Entry French Immersion Options: Review of Recent Research and Annotated Bibliography*. Ottawa Board of Education: Ottawa, Ontario.
- Paradis, M. (2004). An integrated neurolinguistics perspective on bilingualism. Dans Paradis, M. (Eds.) *A Neurolinguistic theory of bilingualism*, 18, 187-231.
- Peal, E., & Lambert, W.E. (1962). The relation of bilingualism to intelligence. *Psychological Monographs General and Applied*, 76(27) 1-23.
- Roy, S. (2009). Enseigner et Apprendre le Français en Alberta. *Education Canada*, 49(1), 12-14.

- Swain M. & Lapkin S. (2013). A Vygotskian Sociocultural Perspective on Immersion Education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education* 1(1), 101-129.
- Turnbull M., Cormier M, & Bourque, J. (2011). The First Language in Science Class: A Quasi-Experimental Study in Late French Immersion. *The Modern Language Journal*, 95, 180-189.
- Van Lare M., & Brazer David (2013). Analyzing Learning in Professional Learning Communities: A Conceptual Framework. *Leadership and Policy in Schools* 12, 374-396.
- Watson, C. (2014). Effective professional learning communities? The possibilities for teachers as agents of change in schools. *British Educational Research Journal* 40(1), 18-29.

Annexe A – Questionnaire

Questionnaire - Intégration langue/contenu

Ce questionnaire vise à identifier vos impressions suite à l'utilisation d'un modèle de planification dédié à l'intégration du contenu et de la langue dans le cadre de l'enseignement de disciplines variées ainsi que vos impressions concernant l'efficacité du modèle de développement professionnel utilisé durant l'intervention, c'est-à-dire les réunions de type CAP. Le questionnaire est divisé en deux parties: le modèle de planification basé sur l'approche intégrée et le développement professionnel utilisant les réunions CAP.

Merci pour votre aide!

* Required

1. 1- Décrivez votre parcours post-secondaire. *

Essayez d'être le plus précis possible en mentionnant vos certificats et diplômes (baccalauréat, maîtrise, doctorat), les universités et la langue d'enseignement.

2. 2 - Décrivez votre parcours professionnel. *

Essayez d'être le plus précis possible en mentionnant les écoles, niveaux et matières enseignées.

Partie 1 - Questions reliées au modèle et à l'approche

3. 1 - Dans votre discipline d'expertise, quels sont les défis langagiers que vous considérez comme les plus importants pour vos élèves d'immersion? *

4. 2 - Selon vous, d'où proviennent ces défis langagiers chez les élèves? Expliquez. *

5. 3 - Selon vous, quelle est l'importance de l'enseignement de la langue dans les cours de contenu? *

Mark only one oval.

1	2	3	4	5	
Pas nécessaire	<input type="radio"/> Très Important				

6. 4 - Expliquez brièvement la raison de votre choix. *

7. 5 - Selon vous, parmi les disciplines que vous avez déjà enseignées, y en a-t-il une (ou plusieurs) où l'enseignement de la langue est plus important que dans d'autres? *

Mark only one oval.

- Oui
- Non
- Je ne suis pas certain

8. 6 - Si oui, lesquelles et pourquoi?

9. 7 - Selon vous, parmi les disciplines que vous avez déjà enseignées y en a-t-il une (ou plusieurs) où l'enseignement de la langue est moins important? *

Mark only one oval.

- Oui
- Non
- Je ne suis pas certain

10. 8 - Si oui, lesquelles et pourquoi?

11. 9 - Expliquez dans vos propres mots ce que représente l'enseignement de la langue dans les cours que vous enseignez. *

Dans cette section, vous pouvez élaborer en décrivant des activités que vous pratiquez en salle de classe ou l'enseignement de la langue et de la matière sont ciblés conjointement.

12. 10 - Avant l'utilisation du modèle, est-ce que l'intégration de la langue dans vos cours était fréquente? *

Un rappel que le modèle est le document utilisé pour cibler la littéracie ou les éléments langagiers présents dans vos leçons où dans le contenu que vous enseignez.

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Jamais Fréquemment

13. 11 - Si oui comment? Donnez un ou plusieurs exemples d'activités que vous utilisez pour intégrer l'enseignement du contenu et de la langue.

14. 12 - Selon vous, est-ce que l'utilisation du modèle vous a permis de mieux intégrer l'enseignement de la langue dans les disciplines que vous enseignez? *

Mark only one oval.

1 2 3 4 5

Pas du tout Très utile

15. 13 - Donnez des exemples d'avantages ou désavantages du modèle lors de la création de leçon (si possible). *

16. 14 - Quelles sections du modèle avez-vous trouvé les plus utiles? *

17. 15 - Quels changements apporteriez-vous au modèle pour le rendre plus pratique ou facile à utiliser? *

Partie 2 - Questions liées au développement professionnel et au partage dans les réunions CAP (PLC)

18. 1 - Depuis que vous avez commencé à enseigner, quelle type de sessions de développement pédagogiques avez vous trouvé le plus efficace? Expliquez. *

19. 2 - Expliquez du mieux que vous pouvez ce que vous connaissez du fonctionnement des réunions CAP (PLC). *

20. **3 - Selon vous, est-ce que le travail en réunions CAP est une pratique de développement professionnel efficace? ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Très utile				

21. **4 - Expliquez brièvement la raison de votre choix. ***

22. **5 - Selon vous, fut-il bénéfique de partager des leçons créées à l'aide du modèle dans les réunions CAP? ***

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
Pas du tout	<input type="radio"/>	Très utile				

23. **6 - Expliquez votre raisonnement. ***

24. **7 - Pensez-vous intégrer des éléments partagés par vos collègues dans votre pratique de tous les jours? ***

Mark only one oval.

- Oui
 Non

25. **8 - Donnez des exemples (si possible).**

Annexe B – Exemples de questions d’entrevue pour les participants

La liste suivante fournit un exemple du type de questions d’entrevue qui seront posées aux participants suite à leur réponse au questionnaire initiale. Celles-ci sont divisées selon les différents thèmes explorés dans le questionnaire.

1. Questions générales sur le parcours de l’enseignant
 - Dans votre questionnaire vous avez indiqué avoir un (type de certificat). Pouvez-vous clarifier votre parcours (langue d’étude, universités...).
 - Dans votre questionnaire vous avez indiqué avoir travaillé dans plusieurs milieux scolaires. Pouvez-vous clarifier votre parcours quant à votre expérience en immersion (temps, région, niveau...)

2. Questions reliées au modèle et à l’approche
 - Question générale pour clarification : Dans les réponses fournies dans le questionnaire, vous avez indiqué que (compléter avec la réponse spécifique ciblée). Pourriez-vous clarifier ce point ?
 - Lien avec les questions 1 et 2 - Vous avez mentionné à la question 1 que les défis langagiers les plus important des élèves d’immersion étaient (réponse de l’enseignant). Quels exemples concrets avez-vous observés qui peuvent justifier cette croyance?
 - Lien avec les questions 1 et 2 - Vous avez mentionné à la question 2 que les défis langagiers des élèves proviennent de (réponse de l’enseignant). Pourquoi pensez-vous que c’est le cas? Est-ce qu’il y a d’autres facteurs qui auraient pu engendrer ceci?
 - Si l’accent est sur l’école élémentaire : Selon vous, que y-a-t-il de différent entre ce qui est enseigné à l’élémentaire du secondaire?
 - Si l’accent est sur la pratique de la langue par les élèves: Pourquoi est-ce que les élèves parlent moins en français? Comment peut-on favoriser la langue parlée et écrite en salle de classe?
 - Si l’accent est sur un autre point : Questions qui comparent ce point à la situation dans notre école. La question devrait tenter de cibler la langue ou la matière.
 - Lien avec les question 3 et 4 : Vous avez expliqué que la langue dans votre matière de prédilection est (réponse de l’enseignant) importante et vous avez justifié ceci avec (réponse de l’enseignant). Pouvez-vous clarifier ce point? Pouvez-vous penser à d’autres facteurs?

- Que percevez-vous comme étant pour vos responsabilités premières en tant que formateur de façon générale et dans le contexte du programme de formation pour lequel vous travaillez en particulier ?
- Lien avec les questions 5-8 :
 - Vous avez mentionné que l'enseignement de la langue était plus important dans les cours (réponse de l'enseignant) parce que (réponse de l'enseignant).
 - Activités : Donnez des exemples d'activités langagières qui pourrait être pratiquées dans ces cours.
 - Littératie : Est-ce qu'il y a de la littératie propre à ces cours?
 - Clarification : Voulez-vous clarifier (réponse de l'enseignant)?
 - Vous avez mentionné que l'enseignement de la langue était moins important dans les cours (réponse de l'enseignant) parce que (réponse de l'enseignant).
 - Littératie (pour comprendre la compréhension de l'enseignement): Est-ce qu'il y a de la littératie ou des pratiques langagières propre à ces cours?
 - Si l'enseignement mentionne un programme d'étude trop chargé : Si le programme d'étude n'était pas un facteur, est-ce que vous avez observé des lacunes dans ces cours qui pourraient être adressées en classe? Lesquels.
 - Clarification : Voulez-vous clarifier (réponse de l'enseignant)?
- Lien avec les question 10 à 15 :
 - Si l'enseignant ne semble pas comprendre le modèle :
 - Quand vous pensez à la langue, sa nature et son rôle en termes d'apprentissage et de l'enseignement en général, qu'est-ce qui vous vient à l'esprit en premier ?
 - Plus spécifiquement : Quel rôle pensez-vous que le langage joue quand il s'agit d'apprendre le contenu dans votre discipline particulière ?
 - Si la perception du modèle est plutôt positive :
 - Vous avez mentionné que le modèle est plutôt avantageux pour ces raisons : (réponse de l'enseignant)
 - Pouvez-vous clarifier les points suivants (en lien avec la réponse de l'enseignant).
 - Si la perception du modèle est plutôt négative :
 - Questions de clarifications.
 - Vous avez mentionné que vous apporteriez les changements suivants (réponse de l'enseignant) pour rendre le modèle plus facile à utiliser.

- Pouvez-vous clarifier?
 - Comment ces points aideraient selon-vous?
 - Devrions-nous continuer d'utiliser ce modèle comme département de français l'année prochaine? Est-ce que celui-ci peut aider notre pratique de tous les jours?
3. Questions liées au développement professionnel et au partage dans les réunions CAP (PLC)
- Les questions suivantes sont attachées à la questions 1 de la partie 3 et viennent clarifier le type de session de développement professionnel préférée de l'enseignant.
 - Vous avez mentionné avoir trouver les sessions de développement de type (réponse de l'enseignant) les plus efficaces.
 - Pouvez-vous me donner un exemple de ce type de session?
 - Qu'est-ce que vous y avez appris?
 - Est-ce que ce type de développement professionnel est praticable à l'école?
 - Lien avec les questions 2 à 4
 - Vous avez mentionné que les réunions CAP fonctionnaient ainsi (réponse de l'enseignant)
 - Si les connaissances de l'enseignants sur les CAP sont plutôt fausses :
 - Où avez-vous appris au sujet des réunions CAP?
 - Avez-vous pratiqué de type de sessions à plusieurs écoles? Expliquez.
 - Qu'elle type de réunion CAP avez-vous pratiquée à Elboya?
 - Si les connaissances de l'enseignants sont plutôt véridiques:
 - Est-ce que les réunions CAP à l'école ressemblaient à de bonnes pratiques? Expliquez.
 - Avez-vous déjà fait partie de réunions CAP dans d'autres écoles ou le fonctionnement était différent? Est-ce que vous avez aimé cette façon de faire?
 - Vous avez mentionné que les réunions CAP est une pratique de développement professionnel plutôt efficace car (raison de l'enseignant) :
 - Pouvez-vous clarifier ceci (basé sur les éléments de l'enseignants)?
 - Avez-vous ressenti ceci lors des réunions à l'école. Expliquez.

- Vous avez mentionné que les réunions CAP n'est pas une pratique de développement professionnel efficace car (raison de l'enseignant) :
 - Pouvez-vous clarifier ceci (basé sur les éléments de l'enseignants)?
 - Avez-vous ressenti ceci lors des réunions à l'école. Expliquez.
- Lien avec les questions 5 à 8
 - Si les enseignants ont répondu que les CAP sont une bonne pratique à la question 3 mais que le partage du modèle n'était pas bénéfique:
 - Vous avez mentionné que le partage des leçons créés avec le modèle lors des réunions CAP ne fut pas bénéfique car (réponse de l'enseignant). Pouvez-vous donner des exemples de pratiques qui auraient pu être plus productive pour ce type de partage?
 - Y a-t-il des anecdotes, histoires ou moments particuliers que vous pourriez partager avec moi qui pourraient illustrer votre expérience avec le partage en CAP ?
 - Si les enseignants ont répondu que les CAP ne sont pas une bonne pratique à la question 3 mais que le partage du modèle fut bénéfique:
 - Vous avez mentionné que le partage des leçons créer avec le modèle lors des réunions CAP fut bénéfique car (réponse de l'enseignant). Pouvez-vous expliquer comment les réunions de notre école étaient différentes de votre perception des CAP?
 - Y a-t-il des anecdotes, histoires ou moments particuliers que vous pourriez partager avec moi qui pourraient illustrer votre expérience avec le partage en CAP ?

ⁱ La version française de certains mots est placée entre parenthèse suite au terme anglais utilisé par certains participants.

ⁱⁱ Les crochets sont utilisés pour remplacer certains mots en vue d'alléger le texte.

ⁱⁱⁱ Les crochets sont aussi utilisés des petites sections de phrases en vue d'ajouter un contexte à la réponse du participant.