

**UNIVERSITY OF ALBERTA**

**APPRENANT DU 21<sup>E</sup> SIÈCLE EN IMMERSION FRANÇAISE**

LES COMPÉTENCES TRANSVERSALES DE LA PHILOSOPHIE DU 21<sup>E</sup> SIÈCLE  
DANS LE CONTEXTE  
DES PROGRAMMES D'IMMERSION FRANÇAISE AU PRIMAIRE EN ALBERTA

PAR  
JULIE ERRMANN

Activité de synthèse soumise à la *Faculty of Graduate Studies and Research*  
en vue de l'obtention du diplôme de  
Maîtrise en sciences de l'éducation – Études langue et culture

CAMPUS SAINT-JEAN

EDMONTON, ALBERTA  
PRINTEMPS 2016

## **ABSTRACT**

The 21st century learning approach is an educational philosophy aiming at equipping students for the future. It is greatly articulated by a set of life-long skills, called cross-curricular competencies. In Alberta, this new framework is reshaping the educational landscape, including that of the French Immersion programs. Many of the ministerial documents support the reform but none has yet been produced with the special implications related to French Immersion. This exploratory study looks at each competency in this specific context. In light of the research, French Immersion appears to provide an excellent setting to the development of competencies, while also bringing up a few added challenges.



## RÉSUMÉ

L'apprentissage du 21<sup>e</sup> est une philosophie de l'éducation visant à préparer les élèves pour le futur. Son articulation repose grandement sur un ensemble d'habiletés à vie que l'on appelle les compétences transversales. En Alberta, ce nouveau cadre est à la base d'une grande réorganisation de l'éducation, incluant les programmes d'immersion française. Le ministère de l'Éducation a déjà publié plusieurs documents appuyant la réforme, mais aucun n'adresse les implications propres aux programmes d'immersion française. Cette étude exploratoire se penche sur chacune des compétences dans ce contexte spécifique. À la lumière de la recherche, il semble que l'immersion française fournit un environnement favorable au développement des compétences, tout en y apportant son lot de défis.

## DÉDICACE

Je dédie cette recherche à la communauté entière des écoles d'immersion.

## REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier ma famille de m'avoir permis de poursuivre cet accomplissement personnel, malgré les longues heures d'étude et de recherche.

Je tiens à remercier Dr Léonard pour son accompagnement, son habileté avec les mots et ses attentes élevées par rapport à la rigueur et à la précision.

Je veux aussi remercier les gens qui ont cru en moi et qui m'ont inspirée à compléter ma maîtrise : Bryan Errmann, Annie Germain, Dre Lucille Mandin.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>INTRODUCTION</b> .....	1
<b>CHAPITRE 1 : Contexte</b> .....	1
1.1. L'apprenant du 21 <sup>e</sup> siècle : origines et raison d'être .....	5
1.2. L'apprenant du 21 <sup>e</sup> siècle : philosophie en Alberta .....	7
1.3. Finalités des programmes d'immersion .....	11
<b>CHAPITRE 2 : Pensée critique, résolution de problèmes et prise de décision</b> .....	14
2.1. Complexité de la pensée critique .....	16
2.2. Enseigner la pensée critique .....	18
2.3. L'immersion : un catalyseur de la pensée critique .....	23
<b>CHAPITRE 3 : Créativité et innovation</b> .....	28
3.1. Tolérance à l'ambiguïté .....	29
3.2. Conditions de classe stimulantes .....	32
3.3. Tolérance à l'ambiguïté et bilinguisme.....	34
<b>CHAPITRE 4 : Responsabilités environnementale, globale, sociale et culturelle</b> .....	36
4.1. Des considérations modernes .....	37
4.2. Conscientiser les élèves sur le monde qui les entoure .....	39
4.3. Responsabilité culturelle et immersion française.....	40
<b>CHAPITRE 5 : Communication</b> .....	40
5.1. Plus qu'une habileté linguistique .....	41
5.2. Place de la communication en classe .....	42
5.3. Bilinguisme .....	43

<b>CHAPITRE 6 : Littératie numérique et technologique</b> .....	44
6.1. D’initiation à littératie .....	45
6.2. Outils interactifs .....	46
6.3. Outils pour la classe d’immersion française .....	47
<b>CHAPITRE 7 : Apprenant à vie, gestion personnelle et bien-être</b> .....	50
7.1. Apprenant à vie et savoir apprendre .....	52
7.2. Apprendre à apprendre .....	55
7.3. Métacognition et immersion française .....	57
<b>CHAPITRE 8 : Collaboration et Leadership</b> .....	60
8.1. Collaboration et Leadership dans la recherche .....	61
8.2. Travailler ensemble .....	62
8.3. Questions propres à l’immersion française .....	63
<b>CHAPITRE 9 : Futures pistes de recherche</b> .....	66
9.0. Questions supplémentaires et pistes de recherche .....	61
9.1. Cadre ministériel .....	62
9.2. Cadre d’école .....	69
9.3. Cadre de programmes d’immersion française .....	62
<b>CONCLUSION</b> .....	70
<b>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</b> .....	71



## INTRODUCTION

Au tournant du nouveau millénaire, la croissance rapide de la présence et de la montée en puissance du monde numérique-industriel a changé beaucoup de ce qui avait auparavant été tenu pour acquis, qu'il s'agisse des communications, des emplois ou de la mondialisation. Ce phénomène a poussé, une fois de plus, notre société à revoir ses systèmes éducatifs afin que ceux-ci répondent efficacement aux besoins présents de notre époque (Friesen et Jardin, 2009, p.5). Les diverses tentatives ayant vu le jour au cours des trente dernières années confirment qu'il est parfois plus facile de changer les politiques et les curriculums que de changer la façon dont les écoles fonctionnent (Friesen et Jardin, 2009, p.5). En ce moment, l'Alberta ainsi que plusieurs autres provinces canadiennes concentrent donc leurs efforts sur une restructuration de l'éducation, guidée par la vision de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle.

Jusqu'à maintenant, plusieurs documents fondateurs des changements à venir ont fait leur apparition et sont des piliers dans l'articulation de la vision du ministère de l'Éducation de l'Alberta, de ses enjeux et de son potentiel. Il y a notamment : *Inspiring Education, Task Force for Teaching Excellence, Cross-Curricular Competencies, Framework for Student Learning* et *From Knowledge to Action*.

Parallèlement, les programmes d'immersion française au Canada ont aussi beaucoup évolué au fil des ans, tant à travers sa pratique que dans ses stratégies d'apprentissage. Tout ça, tout en continuant d'exiger de nos élèves la maîtrise des mêmes contenus académiques du curriculum que leurs pairs inscrits dans les programmes anglophones ou

francophones. Les programmes d'immersion sont donc aussi sujets aux changements proposés par la réforme éducative basée sur l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle.

Étant moi-même une enseignante d'immersion française en Alberta, je m'interroge sur l'impact que cette réforme aura sur la nature de mon travail. Les valeurs promues par la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle me captivent tout autant que celles véhiculées par les programmes d'immersion. Pourtant, je crois que toutes deux possèdent des caractéristiques parfois complémentaires, parfois contradictoires ; c'est pourquoi je m'interroge sur l'impact de leur cohabitation dans un même milieu éducatif.

Les informations présentées ici sont tirées des documents ministériels et des recherches disponibles sur le sujet au temps de l'écriture de mon projet de synthèse. Étant enseignante depuis quinze ans, mes expériences personnelles ont certainement aussi influencé l'évolution de ma pensée sur le sujet. De plus, la réalité que je vis dans le contexte d'une école privée n'est pas toujours transposable à toutes les autres écoles d'immersion. Afin de minimiser l'impact du biais de mon expérience, j'ai pris le temps de me familiariser avec la réalité de l'immersion française à plus grande échelle avant la rédaction du présent travail (voir mon article « Parlez-vous immersion », 2015).

Pour ce qui est de la recherche disponible sur « l'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle », il a déjà fait l'objet maintes fois d'études récentes. Bien qu'il y ait abondance d'études auprès des élèves des niveaux secondaires, très peu d'études ou de rapports existent au sujet des élèves du primaire. De plus, on dénote une quasi-absence de textes traitant spécifiquement de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle en immersion française.

Je souhaite donc, par ce travail de synthèse, contribuer à rétrécir l'écart présent dans la recherche entre le sujet de « l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle » et celui de « l'immersion française ». Ce projet visera essentiellement à comprendre les implications de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle dans le contexte des programmes d'immersion française en Alberta, plus spécifiquement au primaire.

En Alberta, la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle est majoritairement articulée autour des compétences dites transversales. Les compétences transversales sont « un ensemble interdépendant d'attitudes, d'habiletés et de connaissances nécessaires pour réussir dans les apprentissages et dans la vie quotidienne. Ces compétences sont développées par chaque élève, à tous les niveaux, et dans chaque matière ou discipline. » (*Alberta Regional Consortia*.) En Alberta, elles sont au nombre de sept ou dix.<sup>1</sup> C'est aussi autour d'elles que sera articulé mon projet de synthèse.

Dans les chapitres qui suivent, je dresserai d'abord un bref portrait des cadres directeurs, c'est-à-dire de la philosophie du 21<sup>e</sup> siècle et de l'immersion française en Alberta. Chaque chapitre suivant représentera chacun des sept groupes de compétences transversales. Les compétences transversales, telles qu'elles y apparaissent, sont tirées de *Framework for Student Learning* (2011) et présentées dans le même ordre qu'elles y figurent. Les termes et expressions sont directement tirés des textes ministériels. Chacun de ces chapitres est ensuite divisé en trois sous-chapitres. Le premier présente un portrait de la compétence : description qu'en fait le ministère de l'Éducation de l'Alberta et ce qu'en dit la recherche.

---

<sup>1</sup> Alberta Education nous fournit actuellement deux modèles de compétences transversales. Voir le chapitre 1.1 pour plus de détails.

Il est suivi d'une mise en contexte en salle de classe pour illustrer une ou des manières d'en favoriser l'acquisition, souligner les bénéfices à tirer et identifier les défis à relever. Le chapitre se referme sur des considérations propres à l'immersion française.

Ce travail de synthèse ne se veut pas une recherche exhaustive sur le sujet, mais plutôt un lien entre la recherche disponible et l'identification de besoins présents. J'espère qu'il sera un tremplin et une invitation pour de futures recherches dans ce domaine. Je souhaite que cette réflexion puisse contribuer à cerner quelques questions essentielles qui interpellent d'autres chercheurs.

## CHAPITRE 1

### Contexte

#### 1.0. L'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle : origines et raison d'être

L'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle est à la fois la réalité du sujet, c'est-à-dire l'élève né pendant ce siècle, mais c'est aussi le nom que se donne une approche, une perspective, une philosophie qui se réclame du siècle nouveau. Cette philosophie se caractérise grandement par deux concepts directeurs : un accent mis sur le développement d'une série de compétences de vie et un enseignement centré sur l'enfant.

Avant d'approfondir le thème de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle, jetons d'abord un bref coup d'œil sur le passé afin de mieux comprendre comment cette approche s'insère dans un continuum éducatif. Dans un document intitulé *21<sup>st</sup> Century Learning and Learners* (2012, p. 4-15) Friesen et Jardine brossent un portrait de l'éducation au siècle dernier. Ils y observent que les systèmes éducatifs visent d'abord à répondre aux besoins sociétaux dans lesquels ils existent. Or, la structure encore en place aujourd'hui a été conçue au début du 20<sup>e</sup> siècle. Les auteurs y décrivent la société de l'époque dominée par l'industrialisation et la valorisation de la hiérarchie. Le système éducatif à grande échelle<sup>2</sup> qui en découle est donc empreint des valeurs du modèle industriel : on vise l'efficacité du système, la standardisation et l'uniformité. Dans sa conception, le cheminement scolaire de l'enfant s'apparente à une chaîne de montage : un continuum linéaire organisé dans un ordre

---

<sup>2</sup> Avant le développement des systèmes éducatifs à grande échelle – ministères de l'Éducation, programmes standardisés, uniformisation des contenus et évaluations – l'éducation prenait surtout la forme de l'enseignement en petits groupes avec un mentor ou tuteur.

précis, structuré, fragmenté et progressif. Friesen & Jardine notent aussi que « l'industrialisation » des écoles bénéficie principalement l'organisation et se soucie peu de l'individualité de chaque enfant. Les élèves doivent s'ajuster au système à faute d'être perçus comme des échecs ou des anomalies. On va même jusqu'à prescrire que toutes les classes d'un même niveau doivent progresser au même rythme au cours de l'année scolaire. Le rythme du programme est déterminé par les maîtres et non par les élèves (Friesen & Jardine, 2012, p. 10).

Depuis l'élaboration initiale de ce modèle, la société a grandement changé, mais le modèle scolaire demeure essentiellement le même : les programmes sont toujours aussi fragmentés, prescriptifs et structurés. Pourtant, ceci n'est plus représentatif de la société moderne et cette structure ne répond désormais plus à ses besoins. De plus, l'utilisation croissante des technologies bouleverse notre conception de la communication et de la mondialisation. Pas surprenant qu'un énorme écart se soit creusé entre le système éducatif issu du siècle précédent, et les besoins présents du 21<sup>e</sup> siècle.

À l'aube du 21<sup>e</sup> siècle, un malaise par rapport à cet écart commence alors à se faire ressentir (Friesen & Jardine, 2012, p. 7). Les dialogues et les croyances évoluent : on entame un dialogue sur la différenciation, sur la place à accorder aux élèves et sur l'importance du jeu et de la découverte. Les technologies s'insèrent de plus en plus dans les divers aspects de nos vies et cette tendance ne fait que s'accroître. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta, tout comme bien d'autres autorités éducatives dans le monde, s'engage donc à développer un cadre philosophique procurant une vision commune afin de s'ajuster aux changements. Les motifs derrière cette volonté de changement sont ainsi

résumés dans le slogan de l'Alberta Education : « *We are changing the way we think... because the world is changing.* »

### **1.1. Apprenant du 21<sup>e</sup> siècle : philosophie en Alberta**

Et ce changement s'abrite sous une philosophie. Il s'agit d'une philosophie que l'on souhaite radicale, inspirée par un temps nouveau, une ère nouvelle qui exige que l'on abandonne des pratiques d'un autre temps. Cette philosophie porte gravée dans sa chair, un chiffre, celui du siècle naissant qu'elle s'accapare tout entier. Mais qu'entendons-nous donc par la philosophie de l'apprentissage du 21<sup>e</sup> siècle ? D'abord, il ne s'agit pas d'une pédagogie en soi, puisqu'une pédagogie prescrit un ensemble de techniques éducatives concrètes. Il s'agit plutôt d'une philosophie de l'éducation qui doit guider inspirer et guider les éducateurs dans leur sélection d'approches pédagogiques. En d'autres mots, « l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle » fournit une vision commune pour le futur de nos élèves.

Quelques grandes lignes directrices sous-tendent la vision du 21<sup>e</sup> siècle. D'abord, il y a « la place » qu'on accorde à l'enfant. Dans ce modèle éducatif, l'enfant est au cœur de son expérience éducative. À cette fin, on personnalise l'expérience scolaire des élèves par des projets guidés par leurs intérêts. Ceci nous mène à une deuxième ligne directrice : l'enseignement de programmes prescriptifs et fragmentés est délaissé pour faire place à un enseignement intégré. La philosophie du 21<sup>e</sup> siècle promeut la saisie d'opportunités d'apprentissage et leur application à des situations réelles. Un même projet peut intégrer les mathématiques, l'écriture, les études sociales et les sciences. Il n'y a plus de démarcation claire entre la fin d'une leçon et le début de la suivante (Errmann, 2015, p. 7).

Le projet devient une expérience continue grâce auquel l'enfant progresse à son rythme, en prenant à chaque étape le temps qui lui est nécessaire pour atteindre les objectifs. L'absence d'interruption permet à l'enfant de suivre le cours de sa pensée sans avoir à obéir à un horaire rigide et fragmenté.

Troisièmement, on reconnaît l'importance des technologies. On valorise l'exploitation et le partage d'informations par leur intermédiaire. On éduque les enfants sur leur utilisation éthique et sécuritaire. C'est l'aspect de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> le mieux connu. Pourtant, le simple ajout des technologies aux pratiques courantes ne suffit pas pour créer une classe du 21<sup>e</sup> siècle.

Finalement, une dernière caractéristique est la promotion du développement d'une série d'habiletés de vie. On les appelle les compétences transversales. Le terme est bien choisi, car il définit, en effet, un ensemble de compétences qui « traversent » les limites d'une discipline et s'appliquent à plusieurs autres. Tout comme pour les technologies, ces habiletés ne forment pas la totalité de la vision. Cependant, la création de conditions en permettant leur développement assure automatiquement l'intégration des éléments précédents. Elles forment le noyau de la vision de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle en Alberta.

Comme le concept de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle est encore relativement nouveau, il continue de se définir et de se raffiner. En Alberta, on utilise maintenant le terme « compétences transversales ». Quant au nombre exact, il n'y a pas encore unanimité : deux modèles coexistent toujours dans la documentation albertaine. Le premier modèle présente dix compétences transversales tandis que le deuxième en présente sept.



Dans son document *Inspiring Education* (2010), Alberta Education dresse une liste de dix compétences transversales (page 7) qui formeront désormais le cadre éducatif albertain.

Elles sont :

- savoir apprendre ;
- penser de façon critique ;
- déterminer et résoudre des problèmes complexes ;
- gérer l'information ;
- innover ;
- créer des occasions ;
- mettre en application les formes de littératie propres aux divers domaines ;
- démontrer de bonnes habiletés de communication et une capacité à travailler en équipe ;
- faire preuve de compréhension culturelle et de conscience mondiale ;
- reconnaître et mettre en application des habiletés professionnelles et essentielles pour la vie.

Cette nomenclature prévaut dans les documents d'Alberta Education et dans les ressources créées par Alberta Regional Consortia (2013 ; 2014). Cependant, en 2011, *Framework for Student Learning* (Alberta Education) suggère une nouvelle architecture des compétences qui reflète une recherche plus approfondie (*From Knowledge to Action*, Alberta Education, 2012). Il s'agit principalement d'une reconfiguration des compétences ainsi que quelques variations et substitutions de termes. Les sept regroupements sont :

- Pensée critique, résolution de problèmes et prise de décision;
- Créativité et innovation;
- Responsabilités environnementale, globale, sociale et culturelle;
- Communications;
- Littératie numérique et technologique;
- Apprenant à vie, gestion personnelle et bien-être;
- Collaboration et Leadership.

*Alberta Education* ne motive ni n'explique la coexistence de ces deux modèles à l'intérieur de ses publications, mais continue de privilégier le modèle des dix compétences.

Ce travail sera toutefois articulé autour du modèle présenté dans *From Knowledge to Action* (Alberta Education, 2012), c'est-à-dire celui des sept compétences. Ce modèle respecte l'interdépendance des compétences en les regroupant. Par exemple, il est difficile de couvrir le sujet de la pensée critique sans adresser la prise de décision et la résolution de problèmes ; la première est essentielle et préliminaire aux deux dernières compétences et elles sont généralement présentées ensemble dans les diverses recherches. Cependant, je ferai aussi référence au modèle des dix compétences en pointant les variantes. De cette façon, je souhaite que mon travail soit valable dans les quelques années à venir, peu importante le modèle privilégié dans le futur par *Alberta Education* et par *Alberta Regional Consortia*.

Je voudrais aussi faire mention d'un document émanant du ministère de l'Éducation de l'Alberta, faisant partie intégrante de la réforme éducative, intitulé *Curriculum redesign*. Le ministère est en processus de révision du format des curriculums afin qu'ils reflètent mieux les valeurs véhiculées par la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle. En ce moment, les curriculums albertains sont encore fragmentés, progressifs, prescriptifs et linéaires. Il s'agit là d'un énorme projet : changer la configuration et le format des curriculums scolaires afin de s'éloigner d'un modèle qui existe depuis près d'un siècle. Quoiqu'extrêmement complexe et avant-gardiste, cette initiative est essentielle au succès de la réforme. En effet, les enseignants ont le mandat d'enseigner le contenu des curriculums. Ces derniers doivent donc changer afin de permettre aux enseignants de remplir leur mandat éducatif tout en appliquant la nouvelle philosophie. C'est un engrenage dans lequel tous les morceaux sont interdépendants et contribueront au bon fonctionnement de la « machine ».

En résumé, « l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle » est une philosophie de l'éducation qui valorise l'enfant au cœur de son apprentissage, l'intégration des technologies, l'application réelle et le développement de compétences de vie. Ce nouveau cadre répond mieux aux besoins présents de notre société et autorise l'abandon du modèle fragmenté et prescriptif issu du siècle précédent. L'Alberta préconise une réforme éducative qui repose grandement sur la philosophie du 21<sup>e</sup> siècle et s'articule autour des compétences.

## 1.2. Les programmes d'immersion en Alberta

En Alberta les programmes scolaires aux niveaux primaires sont disponibles en trois versions : l'une en anglais, une autre en français et une version adaptée au programme d'immersion. Toutes trois visent le développement des mêmes habiletés et l'acquisition des mêmes informations. Bien qu'ils encadrent un enseignement et des apprentissages dans une même langue, le français, les programmes d'immersion et les programmes francophones ne sont pas identiques. Ils diffèrent par leur approche pédagogique, leur clientèle et les objectifs de rendement langagier chez les élèves. Voilà pourquoi on reconnaît généralement la nécessité de les différencier.

Afin de bien comprendre la place qu'occupent les programmes d'immersion, il faut d'abord les mettre en parallèle à la fois avec les programmes destinés à l'enseignement en français langue première, ainsi qu'avec ceux prescrits pour l'enseignant en anglais. D'abord, les programmes anglophones et d'immersion sont tous deux gérés par les conseils scolaires anglophones et peuvent même coexister dans une même école<sup>3</sup>. Les deux s'adressent à tous les enfants d'âge scolaire, peu importe leurs antécédents langagiers ou celui de leurs parents. En plus de faire l'acquisition du français, les élèves doivent aussi maîtriser les mêmes connaissances spécifiques<sup>4</sup> aux divers curriculums que les élèves inscrits dans les programmes unilingues. Les programmes francophones, quant à eux,

---

<sup>3</sup> *Dual-track school* ; école à deux voies.

<sup>4</sup> Quelques différences sont notées, par exemple en études sociales de niveau M-3.

s'adressent aux « ayants droit »<sup>5</sup>. L'enseignement se fait entièrement en français sans référence à l'anglais. Peu ou pas de temps est consacré à la francisation en salle de classe<sup>6</sup>.

L'objectif des programmes d'immersion, qui diffère de ceux des deux autres, est l'atteinte du bilinguisme fonctionnel. *Handbook for French Immersion Administrator* (Alberta Education, 2014, p. 1) décrit l'atteinte du bilinguisme fonctionnel comme suit :

« *Students will be able:*

- *To participate easily and willingly in conversations in French;*
- *To communicate in French for both personal and professional needs;*
- *To pursue their post-secondary education in French;*
- *To accept employment where French is the language of work. »*

Afin d'en permettre son acquisition, Bajard (2004) insiste sur le fait que l'enfant doit en effet être immergé dans la langue et « dans un climat communicatif aussi authentique que possible » (p.10) afin d'assurer la qualité de l'apprentissage. Elle nous dresse le portrait d'un environnement langagier riche dans lequel l'apprenant évolue grâce à la littérature, l'écriture et la communication. L'enfant acquiert son vocabulaire dans des situations réelles et au travers d'activités pédagogiques. L'environnement décrit par Bajard reflète l'émergence d'une pédagogie d'intégration des matières (interdisciplinarité) et de contextualisation (apprenant du 21<sup>e</sup> siècle). Cependant, comme l'immersion française est

---

<sup>5</sup> Les « ayant droit » sont définis comme suit dans la Charte canadienne : les citoyens canadiens dont la première langue apprise et encore comprise est celle de la minorité francophone ou anglophone de la province où ils résident.

<sup>6</sup> Les programmes de francisation aident les ayants droit à acquérir le vocabulaire nécessaire préparatoire à leur intégration complète en salle de classe. Ces programmes prennent des formats différents d'un conseil scolaire à l'autre. Le programme lui-même n'y alloue pas de temps.

aussi sujette au maintien d'une pédagogie de type traditionnel et fragmenté des curriculums présentement en place, l'enseignant exerce encore un grand contrôle sur le déroulement et le choix des activités.

L'immersion française fournit donc, elle aussi, un cadre éducatif qui apporte un ensemble de considérations qui lui sont propres. La coexistence et la concomitance d'une poursuite de buts assignés à l'immersion et de ceux visés par la pédagogie « de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle » doit être prise en considération.

## CHAPITRE 2 :

### **Pensée critique, résolution de problèmes et prise de décision**

Le premier ensemble de compétences englobe trois processus de pensée de haut niveau : la pensée critique, la résolution de problèmes et la prise de décision. Dans *Framework for Student Learning* (2011), Alberta Education y présente la vision qu'elle en a :

*« Alberta students review, analyze and assess information from a variety of sources and points of view. They use applications, analysis, evaluation and conceptualization as appropriate for the context. As critical thinkers, they use metacognition to reflect on their thinking and recognize strengths and weaknesses in their reasoning and in the positions presented by others. Students have the confidence and capacity to solve a range of problems, from simple to complex and including novel to ill-defined, related to their learning, their work on their personal lives. They use multiple approaches to solving a problem and understand that a problem can have several solutions. They use a variety of resources in arriving at a solution and use the knowledge and experience gained to inform their ability to solve problems and make decision in the future » (Alberta Education, 2011).*

Dans ce chapitre, c'est surtout de la pensée critique dont il sera question. D'ailleurs, dans la première version des compétences transversales (modèle de dix) elle représente sa propre catégorie. Les élèves accomplis dans cette compétence, nous dit *Alberta Learning*, sont capables de saisir « le fond d'une idée et de formuler des conclusions raisonnées » tout en assumant « la responsabilité de l'implication éthique de leurs pensées et actions » (*Alberta Regional Consortia*, 2013). Bref, ce sont des penseurs informés capables de réfléchir sur le monde qui les entoure tout comme sur eux-mêmes.

Sur son site internet, *Learn Alberta* explique la raison d'être de cette compétence transversale. Elle est libellée comme suit : « on souhaite que le développement de cette compétence chez nos élèves leur permette d'entamer toute tâche, problème ou défi avec ouverture d'esprit, et ce, avec la capacité et l'intention de minutieusement évaluer les options afin d'en arriver à des conclusions raisonnables, basées sur une évaluation approfondie des facteurs déterminants » (*Learn Alberta*, 2008).

La nécessité de faire preuve de pensée critique est présente bien au-delà du contexte scolaire. En effet, une revue littéraire sur le sujet révèle une panoplie d'études faites auprès des infirmières et des médecins spécialistes. Ceux-ci devant constamment évaluer les options de traitement pour leurs patients et prendre la meilleure décision pour chacun des cas, ils doivent faire preuve d'une pensée critique exceptionnelle. La littérature suggère qu'il existe encore un besoin d'améliorer cette compétence chez les professionnels du domaine médical.

Même chez un adulte accompli, penser de façon critique en utilisant l'information disponible combinée à l'exercice d'un jugement éthique et efficace est une tâche complexe. Qu'en est-il alors de nos écoliers? `

## **2.1. Complexité de la pensée critique**

*« Critical thinking is not a set of skills that can be deployed at any time in any context. It is a type of thought that even 3-year-olds can engage in – and even trained scientists can fail in. » (Willingham, 2007.)*



La pensée critique est généralement perçue comme étant une méthode de réflexion nécessitant l'application d'une série de techniques ou de questions précises (*Alberta Learning*, 2008; Wade and Travis, 2008; Lewine, Sommers, Waford and Robertson, 2015). Or, certains auteurs la décrivent plutôt comme un processus dépendant autant de l'intelligence affective qu'intellectuelle (Willingham, 2007; Panettieri, 2015). Malgré les quelques variantes, tous s'entendent qu'une définition incorpore plusieurs des éléments suivants :

- évaluation et utilisation de l'information reçue afin de poser un jugement;
- questionnement, intégration des faits et de la théorie;
- habileté de former une opinion au-delà des simples jugements de nature émotive;
- un haut niveau de pensée;
- résolution de problème;
- compréhension accrue du sujet;
- connaissances du contexte et des enjeux;
- ouverture d'esprit.

Dans son article intitulé *Can Critical-Thinking Skills Be Taught?* (2015), Regina C. Panettieri soutient que la pensée critique n'est pas une série de techniques ou de méthodes que l'on peut apprendre. Il s'agit plutôt, selon elle, d'un processus ou d'un cadre mental englobant à la fois les domaines cognitifs et affectifs reliés au raisonnement. C'est une habileté, une compétence, qui se développe graduellement. Elle est basée sur des connaissances approfondies d'un domaine et sur les valeurs de l'individu. Selon elle, on ne peut pas facilement transposer le processus de pensée à divers domaines une fois celui-ci maîtrisé. Cette idée de spécificité de la pensée critique est renforcée par Willingham

(2007). Il stipule que la croyance en sa transférabilité est un obstacle à son enseignement en classe. Pour mettre en lumière le raisonnement fallacieux ou erroné, il offre l'argument suivant : « *Critical thinking is not a set of skills that can be deployed at any time in any context. It is a type of thought that even 3-year-olds can engage in – and even trained scientists can fail in* » (Willingham 2007).

Une autre recherche sur le sujet, et que je porte à l'attention, est celle effectuée par les chercheurs Jiang et Yang (2015). Elle porte sur la pensée critique et la créativité des employeurs. Ils ont étudié la relation entre ces deux types de pensées parfois opposées. D'une part, la pensée créative souvent associée à la pensée divergente (Brophy, 1998) se distingue de la pensée critique qui relève davantage de la rationalité (Weinstein, 1995). Ils remarquent une plus grande ouverture d'esprit et un désir accru de trouver des solutions chez les individus faisant preuve de pensée critique. Ces dispositions chez les travailleurs favorisent le recours à la pensée créative et leur permettent de réinvestir cette créativité dans l'habileté à trouver des solutions à des problèmes concrets. Jiang et Yang notent aussi que les individus aptes à penser de façon critique partagent la croyance en une relativité du savoir. Ils croient que le savoir se construit à partir d'évidences, de raisonnements et de jugements. La pensée critique serait donc propre à optimiser le développement de la pensée créatrice (Jiang and Yang, 2015).

Bref, la pensée critique est un processus de pensée de haut niveau qui fait appel à la fois aux habiletés cognitives et émotives. Elle se développe par rapport à un contexte de savoirs spécifiques et n'est pas nécessairement transférable. Elle nécessite de la pratique dans divers contextes.

## 2.2. Enseigner la pensée critique

La philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle a stimulé un regain d'intérêt pour l'enseignement de la pensée critique en salle de classe. Cette habileté autrefois couramment encouragée, par exemple par le socratisme, semble s'être doucement effacée par la rigidité des programmes structurés du 20<sup>e</sup> siècle. Elle fait bien sûr le sujet des cours de philosophie, mais ceux-ci sont réservés aux élèves plus âgés. Comment pouvons-nous susciter le développement de la pensée critique chez nos élèves, dès un jeune âge, et de leur permettre de la réinvestir dans la résolution de problème et dans la bonne prise de décision?

Daniel T. Willingham (2007) nous dit que *A Nation at Risk*<sup>7</sup>(1983) dénote une insuffisance chez les élèves à faire preuve d'habiletés intellectuelles de haut niveau. Pour donner suite aux recommandations du rapport, des programmes visant le développement de la pensée ont été implantés, tel que *Tactics for Thinking*. Selon Willingham, ce fût un échec. Ça ne veut pas dire qu'il ne faut pas essayer de l'enseigner, mais ça indique que le niveau de difficulté est élevé dans un contexte de classe répondant à des programmes d'enseignement structurés. L'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle est le contexte idéal pour rouvrir la discussion sur le sujet du développement de la pensée critique et sa relation avec les autres compétences, dont la prise de décision et la résolution de problèmes.

Une difficulté souvent identifiée par la recherche sur les compétences transversales est celle-ci : la maîtrise d'une compétence par un individu n'assure pas son habileté à la

---

<sup>7</sup> Un rapport sur l'état de l'éducation aux États-Unis.

développer chez les autres. Paniettieri (2015) s'est intéressée au sujet de la pensée critique dans ses recherches et sur ses facteurs d'influence. Elle remarque qu'il existe un lien entre les divers styles d'apprentissages et l'habileté de penser de façon critique. Elle note que les styles d'apprentissages privilégiés par un individu révèle à la fois de sa façon d'emmagasiner de l'information et de son processus de pensée. Par exemple, un apprenant dépendant grandement de la mémorisation comme style d'apprentissage éprouve davantage de difficulté à faire preuve de jugement dans des situations uniques. Ses recherches permettent de comprendre l'importance de diversifier la nature des opportunités d'apprentissage en classe. Les enseignants devraient modeler et encourager une variété de stratégies d'acquisition d'information et éviter de se limiter à la mémorisation. Les activités de découverte et le réinvestissement des apprentissages sont des exemples de pratiques efficaces dans le développement de la pensée critique.

Certains chercheurs, dont Panettieri (2015) et Willingham (2007) stipulent que la pensée critique ne peut être stimulée et améliorée et non enseignée. Cette affirmation controversée laisse croire que le mot « enseignement » fait référence à l'action de transmettre une donnée. Or, à l'ère de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle, l'« enseignement » fait référence à l'acte de créer des situations stimulant le développement d'habiletés chez les élèves. Dans ce sens, la pensée critique peut être enseignée de la même façon que d'autres habiletés peuvent l'être.

L'enseignement de la pensée critique requiert une prise en considération de son caractère évolutif : un enfant de cinq ans ne possède pas la même habileté d'analyse que l'adolescent de quinze ans. Non seulement il n'est pas au même stade sur les plans émotif

et cognitif, il ne possède pas non plus la même quantité d'information sur son monde. Or, pour développer un niveau élevé de pensée critique, il a besoin d'informations variées pour entrevoir les diverses perspectives possibles. La recherche soutient que la pensée critique se développe par rapport à un contexte spécifique, car l'acquisition approfondie de connaissances en contexte permet une meilleure vue d'ensemble. Toutefois, chez les petits, l'objectif est de faire croître les racines de la pensée critique. Il faut l'intégrer dans tous les domaines et aider l'enfant à voir les liens entre les divers domaines et contextes. Les enseignants ont la responsabilité d'aider les enfants à savoir penser sans toutefois dicter ce qu'ils doivent penser.

L'intégration des diverses matières dans des projets multidisciplinaires, telle que prônée par la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle, offre un contexte propice au développement de la pensée critique chez les petits. Dans la pédagogie par projets (projets multidisciplinaires), l'horaire de la journée n'est plus divisé en blocs de temps consacré à des matières différentes. Plutôt, l'enseignant assiste les élèves dans leur cheminement individuel. Les élèves progressent à leur rythme dans la réalisation de leur projet et à surmonter les défis (situations d'apprentissage) au fur et à mesure qu'ils se présentent. Le tout s'intègre dans les diverses disciplines académiques et autorise précisément l'usage de la pensée critique dans un cadre englobant et euristique, s'apparentant à celui de la réalité (Errmann, 2015, Page 1).

*Learn Alberta* suggère que l'enseignement de la pensée critique se fait plus facilement quand les enseignantes l'intègrent dans leur pédagogie. Sur le site Learn Alberta, il y est affirmé que l'exercice peut être aussi simple que de modifier quelque peu une leçon.

Panittieri (2015) propose une variété d'activités visant l'amélioration de la pensée critique. Elle suggère, entre autres, des activités de débat, de discussion de groupe, de jeu de rôle, de journal de réflexion et de questionnement. Chez les petits, il s'agit donc de fournir plusieurs activités stimulantes qui les encouragent à devenir des penseurs.

Les connaissances sur le développement de la pensée critique confirment le besoin de revoir nos modèles de curriculums<sup>8</sup>. Un cadre plus flexible permettrait aux enseignants d'adapter les leçons aux besoins des élèves et de favoriser diverses compétences, dont celle de la pensée critique.

La pensée critique demeure une compétence mieux maîtrisée par les adultes et les élèves du secondaire, car elle requiert des connaissances approfondies ainsi qu'un développement avancé de la pensée. En effet, une revue littéraire sur le sujet révèle d'abondantes recherches faites auprès des infirmières, des médecins spécialistes, et des étudiants universitaires. Il y a quasi absence de mention du développement de la pensée critique chez les petits. Afin de posséder cette habileté plus tard dans la vie, il faut permettre aux enfants d'avoir la chance de s'exercer tôt et souvent, sans s'attendre à ce que les enfants de niveau primaire soient capables de faire preuve d'autonomie ou de constance.

En conclusion, la pensée critique est un processus de pensée complexe à la base de la prise de décision et de la résolution de problème. Son intégration en classe est possible, mais nécessite une réorganisation de nos approches et requiert beaucoup de temps.

---

<sup>8</sup> Voir *Curriculum Redesign*, Alberta Learning, 2013.

### 2.3. L’immersion : un catalyseur de la pensée critique

La vision du ministère de l’Éducation de l’Alberta à l’endroit des compétences transversales s’étend à l’ensemble des programmes, y compris celui de l’immersion française. Le ministère de l’Éducation ne fait pas encore mention<sup>9</sup> des considérations particulières au contexte de l’immersion française.

Pourtant, le développement de la pensée critique apporte son lot de défis au programme immersif. D’abord, elle représente l’une des habiletés les plus difficiles à développer. Elle requiert à la fois l’intelligence émotionnelle et cognitive. Or, les élèves du primaire dans les classes d’immersion française possèdent — selon leur niveau scolaire, leur expérience personnelle et leur habileté — un vocabulaire limité en français. Cette condition ne restreint pas leur possibilité de recourir à la pensée critique, elle en limite l’expression avec aisance et confiance. Alors quelle est la problématique de la pensée critique et l’aspect langagier de l’immersion française ? Deux sous-questions surgissent :

- La pensée critique est-elle un facteur agissant dans l’apprentissage du français ?
- La langue est-elle un obstacle au développement de la pensée critique ?

D’abord, il importe de prendre en considération ce que quelques auteurs disent du développement langagier d’une langue seconde. Selon Karshen (1985), il existe une importante distinction entre l’apprentissage d’une langue et l’acquisition d’une langue. L’acquisition est l’absorption inconsciente de l’habileté à communiquer dans des

---

<sup>9</sup> Au moment de la rédaction, il n’y a pas encore mention de considération particulière aux programmes d’immersion française.

contextes réels avec une intention de communication et une compréhension du message (Vance, N. 2015). D'autre part, l'apprentissage représente la maîtrise et la compréhension des règles de la langue (syntaxe, structure, accords, etc.). Il constate qu'un élève peut briller dans un contexte formel et structuré, mais il n'y parvient pas avec autant de succès dans un contexte informel et spontané, ou vice versa.

Sur le sujet, Larsen-Freeman (2007) pointe un manque de consensus chez les chercheurs concernant l'approche à adopter en classe. Il note deux tendances majeures : l'approche sociolinguistique et l'approche cognitive. D'une part, l'approche sociolinguistique valorise davantage l'acquisition de la langue, les contextes réels, l'habileté à exprimer un message qui reflète ses intentions, l'interaction entre contexte langagier et performance langagière, la construction sociale de son identité dans la langue visée, etc. D'un autre côté, l'approche cognitive valorise plutôt les mécanismes de la langue, la construction mentale de schémas langagiers précis, l'apprentissage, la maîtrise et la précision, etc. Quoique l'apprentissage et l'acquisition de la langue coexistent en salle de classe d'immersion, la tendance actuelle en immersion française en Alberta est de valoriser l'approche communicative au travers de situations réelles et engageantes pour les enfants, favorisant donc davantage l'acquisition. Les valeurs véhiculées par l'approche du 21<sup>e</sup> siècle appuient cette tendance.

La langue serait-elle donc un obstacle au développement de la pensée critique ? La pensée critique n'est pas un ensemble de techniques qui se transposent à n'importe quel nouveau contexte, mais plutôt une habileté propre à un ensemble de connaissances. Cet ensemble



de connaissances permet à l'individu de voir le problème sous plusieurs angles, d'entrevoir d'autres perspectives et de se questionner sur la valeur d'une solution.

Par exemple, un élève possédant des compétences langagières limitées ou moyennes dans sa langue seconde pourra avoir recours à des techniques d'accommodation afin de saisir le sens général d'un message, mais n'en comprendra pas toutes les subtilités. En recevant un *input* partiel, il ne possèdera donc pas toute l'information requise pour construire un savoir suffisamment approfondi qui lui serait nécessaire pour penser de façon critique. De telles difficultés, souvent rencontrées en situation d'apprentissage d'une langue seconde, n'affectent aucunement son habileté à penser de façon critique dans un autre contexte, par exemple, dans un contexte anglophone. Dans ce cas, le contexte immersif représente un obstacle au développement de la pensée critique chez l'élève. La difficulté est présente au début du processus d'acquisition de la langue seconde et s'effacera au fur et à mesure que le niveau de langue de l'individu augmentera.

De plus, l'évaluation de la compétence de la pensée critique est complexe dans un milieu immersif. La qualité et la clarté du message produit en français peuvent interférer avec le jugement qu'on porte sur la qualité de sa réflexion. Dans le cas d'un élève débutant en français, on pourra se poser la question suivante : est-ce que l'imprécision de son message est un reflet de la qualité de sa pensée ou la qualité de ses compétences langagières ?

La deuxième question posée est la suivante : la pensée critique est-elle un facteur agissant dans l'apprentissage du français ? En effet, elle peut jouer un rôle majeur dans la compréhension des mécanismes de la langue. Encourager les enfants à se questionner sur

la langue et ses mécaniques contribue au développement de leur pensée critique et en retour, contribue à l'apprentissage de la langue.

Par conséquent, permettre aux élèves de réfléchir sur l'utilisation de la langue seconde, parfois en comparaison à leur langue maternelle, peut les aider à construire leur savoir par rapport à celle-ci. Par exemple, comprendre l'origine de certains anglicismes permet d'en éviter l'usage.

Peu semble être connu sur les rapports qui peuvent être établis entre l'acquisition d'une pensée critique et l'acquisition de la langue en contexte immersif. La langue seconde doit-elle figurer au nombre des entraves à la maîtrise de cette compétence ? Favorise-t-elle plutôt, par les perspectives qu'elle ouvre aux apprenants, une maîtrise plus rapide de la pensée critique ? La littérature ne fournit pas encore de réponse à ces interrogations qui sont pourtant fondées et susceptibles d'être posées par les apprenants eux-mêmes ou leurs parents. L'importance accordée à cette compétence est telle que nous ne pouvons qu'appeler de nos vœux des recherches par des pédagogues éclairés, recherches qui, l'espérons-nous, fourniront bientôt à des questions aussi légitimes qu'incontournables.

## CHAPITRE 3 :

### Créativité et innovation

Le deuxième ensemble de compétences regroupe des processus de mise en application des types de pensées précédemment vus. Il s'agit de la créativité et de l'innovation. Dans le présent contexte, le terme « créativité » est utilisé pour décrire le processus de pensée qui précède l'innovation, et non pour décrire son aspect artistique. Selon la philosophie du 21<sup>e</sup> siècle, la créativité se retrouve partout dans l'enseignement, non pas uniquement dans l'expression personnelle au travers de médias artistiques.

Les auteurs de *Framework for Student Learning* (2011) décrivent ce groupe de compétences comme suit :

*« Alberta students are optimistic, curious and open to new and diverse ideas. They appreciate the creative works of others, value aesthetic expression and demonstrate initiative, imagination, spontaneity and ingenuity in a range of creative processes. They generate original ideas and recognize when a new or existing idea or product can be applied to a specific context. They recognize and accept mistakes as part of the creative process and as an opportunity to learn. Students demonstrate flexibility and adaptability in response to change. They embrace ambiguity and uncertainty and are willing to take risks, and demonstrate initiative, resiliency and perseverance when faced with obstacles and challenges » (Alberta Education, 2011).*

Dans cette description, on retrouve plusieurs attributs aussi présents dans la compétence « innover » du « modèle de dix ». Selon *Alberta Regional Consortia* (2014), les élèves innovateurs savent « générer et mettre en œuvre de nouvelles idées ou de nouveaux

concepts (...), acceptent les erreurs (...), prennent des risques et persévèrent avec discipline, confiance et ténacité pour mettre en place des processus, produits ou services innovateurs ». Pourtant, cette description adresse peu la créativité, élément précurseur au processus d'innovation.

Selon les auteurs de *Framework for Student Learning* (2011), les modifications proposées par leur modèle sont éclairées par la littérature académique. En effet, ces deux habiletés sont fréquemment présentées ensemble dans les recherches académiques.

Avec les révisions présentées dans le modèle des sept compétences, on voit aussi apparaître les premières considérations favorisant l'inclusion de l'éducation artistique : « *they appreciate the creative works of others* » et « *value aesthetic expression* ». Son importance dans les programmes éducatifs est réaffirmée par cet ajout.

### **3.1. Tolérance à l'ambiguïté**

Créativité et innovation sont des sujets qui abondent dans la recherche académique, tout spécialement dans le contexte éducatif et dans la recherche sur les bienfaits du bilinguisme. La créativité est un processus de pensée s'appliquant à tous les domaines. Il accompagne et s'apparente à celui de l'innovation. Afin de bien comprendre ce groupe de compétences et la place qu'il occupe dans l'ensemble des compétences transversales, voyons un peu ce qu'en dit la recherche.

D'abord, qu'est-ce que la créativité et comment se distingue-t-elle de l'innovation ? Dans un article récent sur l'importance de la créativité en éducation, Suciu (2014) soutient que la créativité est bien plus complexe que l'imaginaire puisqu'il s'agit de penser à des concepts nouveaux et originaux ayant de la valeur pour l'individu et pour la société dans laquelle il vit. « *While the imaginative person is a dreamer, the creative person moves the world forward* » (page 151). La créativité est généralement décrite comme étant un processus mental générateur de nouvelles idées ou de nouvelles connexions entre des idées existantes (Leikin, 2012, p. 433). C'est, nous dit Reville, l'habileté mentale à avoir des idées originales, de voir les choses d'une nouvelle façon, de générer de nouvelles idées (2012, p.31). La compétence d'innovation, quant à elle, fait référence à l'habileté de passer à la réalisation de nos idées créatives. Les deux étapes sont également importantes.

Abramo & Reynolds (2015, P.1) ajoutent qu'enseigner la créativité passe par l'application d'une pédagogie inspirante. Ils la nomment, tout simplement, la « pédagogie de la créativité ». Quoique l'éducation musicale soit le contexte de leur recherche, les auteurs précisent que cette approche s'applique à la pratique éducative et non pas au sujet même (2015, page 2). Ils observent une variété de caractéristiques communes chez les pédagogues créatifs dont, parmi elles, la tolérance à l'ambiguïté (2015, page 4).

L'ambiguïté apparaît aussi dans la description de « créativité et innovation » dressée par *Framework for Student Learning* : “(students) embrace ambiguity and uncertainty” (Alberta Education, 2011, p.4). Elle occupe une place importante à la fois dans la recherche sur la créativité et dans la recherche sur le bilinguisme.

La tolérance à l'ambiguïté porte bien son nom : elle décrit le niveau de confort qu'un individu éprouve par rapport au concept d'ambiguïté, voire à la percevoir comme une condition désirable (Dewali & Wei, 2013, p. 232). L'ambiguïté fait référence à une situation ne pouvant pas être entièrement comprise par manque d'indices (Dewaele & Wei, 2013, p. 232). Elle se caractérise soit par une absence complète d'indice familier (nouvelle situation), une abondance d'indices à prendre en considération (situation complexe) ou la contradiction de plusieurs indices (situation contradictoire) (Dewali & Wei, 2013, p. 232). À l'opposé de la tolérance à l'ambiguïté se trouve la rigidité mentale dans laquelle un individu opère à l'intérieur de cadres rigides. La tolérance à l'ambiguïté permet d'approcher une situation sans rigidité mentale ; ceci est nécessaire à la créativité.

La tolérance à l'ambiguïté est aussi très présente dans la recherche sur le bilinguisme et le multilinguisme. Elle nous fournit des réponses importantes sur l'application des compétences en contexte d'immersion française. En effet, il semble qu'il existe une corrélation positive entre multilinguisme et tolérance à l'ambiguïté (Lee & Kim, 2011 ; Dewaele & Wei, 2012 ; Chu, Lin, Chen & Tsai, 2015). Ce point sera davantage discuté dans le sous-chapitre 3.3.

### **3.2. Conditions de classe stimulantes**

À la suite des recherches effectuées sur le sujet des compétences, les chercheurs concluent que l'enseignement d'une compétence ne se fait pas par transfert d'information ou de mémorisation, mais plutôt par le biais d'expériences et de répétition en contexte réel. Par

conséquent, une pédagogie basée sur l'expérience et l'exploration y est appropriée car elle permet à la fois de développer une façon d'être et de penser.

La créativité est, depuis longtemps, présente dans les programmes d'enseignement provinciaux, tout spécialement dans les divers programmes artistiques (musique, danse, arts dramatiques et arts visuels). Quoique propres à fournir un environnement propice au développement de la créativité, ces disciplines ne sont désormais plus perçues comme étant les seules permettant ou nécessitant son développement. Un tel environnement doit être reproduit dans les autres classes. Likar, Cankar & Zupan appuient cette perception de la créativité en classe :

*« Creativity, innovation and entrepreneurship cannot be taught. An appropriate environment must be created to generate new ideas and awaken curiosity and innovative spirit. This can be achieved through integrative learning, which enables problem-solving in realistic and authentic situation. (. . .) schoolwork may not be separated from the local community and the production process. Nonetheless, encouraging the student to produce new ideas is just the first step. » (2014, p. 206).*

De là l'importance d'utiliser la pédagogie par projet; la production d'idée y est le point de départ, mais la réalisation et l'innovation en font aussi partie. Pour encourager la créativité, nous dit Heinrich, il faut se référer à la première loi de la créativité développée par Vygotski.

*« Les produits de l'imagination sont toujours fondés sur des expériences de vie personnelles. Non pas comme une reproduction de la réalité, mais plutôt comme un rassemblement de diverses expériences antérieures. (...) Dès un jeune âge, les enfants doivent régulièrement pouvoir utiliser*

leur imagination et avoir accès au jeu et au dessin. Ils devraient aussi avoir accès à une grande variété d'expériences diversifiées » (traduction de Heinrich, 2010, p. 525-526).

Il faut créer un environnement riche d'expériences dans lesquelles l'enfant accumule des inspirations et est libre de créer. C'est encore plus important chez les petits, car l'imaginaire et le jeu occupent chez eux une large place. La fréquence et la pertinence des occasions sont nécessaires pour permettre à l'enfant de se développer de façon créative.

Quant à l'innovation, la pédagogie par projets offre un contexte favorable à la mise en œuvre des idées créatives précédemment développées par les élèves. Selon cette pédagogie, l'enfant se questionne sur des phénomènes réels, acquiert des savoirs et trouve une solution qu'il doit réaliser. Des contextes réels appropriés au groupe d'âge des élèves sont choisis. L'innovation vise à créer des solutions réelles et viables, faisant aussi preuve de rigueur.

En somme, l'enfant développe sa créativité et son esprit innovateur dans un environnement stimulant, riche en occasions de jeu et de réalisation de projet, visant la mise en contexte de ses idées nouvelles.

### **3.3. Tolérance à l'ambiguïté et bilinguisme**

L'innovation prend racine dans la créativité et la créativité est amplifiée par la tolérance à l'ambiguïté. Plusieurs recherches démontrent que les élèves bilingues et multilingues font



preuve d'un plus haut niveau de tolérance à l'ambiguïté (Lee & Kim, 2011 ; Dewaele & Wei, 2012 ; Chu, Lin, Chen & Tsai, 2015). La question suivante surgie :

- L'immersion française augmente-t-elle le niveau de tolérance à l'ambiguïté ?

Les situations ambiguës sont fréquentes en classe d'immersion. S'y retrouvent les trois types d'ambiguïté précédemment décrits : situation nouvelle, situation complexe, situation contradictoire. (Chu, Lin, Chen & Tsai, 2014, p. 2). -La fréquentation d'une classe d'immersion française offre aux élèves un large éventail de situations ambiguës. Les élèves se retrouvent souvent dans des situations d'indices incomplets (compréhension incomplète des messages partagés).

Selon certains chercheurs (Chu, Lin, Chen & Tsai, 2014), il importe de considérer la possibilité de l'aspect innée de la tolérance à l'ambiguïté. Plutôt que d'être le résultat de l'apprentissage d'une langue seconde, il se pourrait que la tolérance à l'ambiguïté soit une qualité personnelle préexistante faisant d'un individu un meilleur apprenant de langue seconde (Chu, Lin, Chen & Tsai, 2014, p. 2). À l'opposé, un manque de tolérance à l'ambiguïté se traduit en une rigidité cognitive et rend l'apprentissage d'une langue seconde difficile puisque l'individu ressent beaucoup d'inconfort, voire de résistance, face à des situations nouvelles et abstraites. À l'autre extrême, une forte tolérance à l'ambiguïté pourra aussi avoir un impact négatif sur l'apprentissage de la langue seconde si elle induit un manque de discrimination et la fossilisation des erreurs (Chu et coll. 2014, p 2 ; Dewaele & Wei, 2012, p. 233). Un niveau de tolérance à l'ambiguïté entre ces extrêmes est donc optimal dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Une dernière considération par rapport à la créativité en immersion française nous vient de la recherche de Lee & Kim (2011). Maintes recherches ont documenté un niveau de créativité plus élevé chez les individus bilingues que chez les individus unilingues. Or, les auteurs posent une question nouvelle : doit-on attribuer ce phénomène aux bienfaits cognitifs de l'apprentissage d'une langue seconde ou au fait d'être exposé à une culture nouvelle (culture associée à la langue) ? (p.1186) Ils soutiennent que la créativité même représente un phénomène social et culturel, et non seulement un simple processus mental (p. 1186). Les valeurs d'une culture influencent la place qu'occupe, par exemple, la créativité. La culture asiatique, disent-ils, valorise le conformisme et le collectivisme tandis que la culture américaine valorise l'indépendance et l'individualisme (p. 1187). Ceci expliquerait pourquoi en Amérique du Nord on valorise et encourage la créativité.

Bref, un niveau modéré de tolérance à l'ambiguïté est favorable à l'apprentissage d'une langue seconde. La culture et le processus cognitif sont aussi des facteurs à considérer d'influence.

## CHAPITRE 4 :

### **Responsabilités environnementale, globale, sociale et culturelle**

Le troisième groupe de compétences vise la sensibilisation de l'enfant au monde dans lequel il vit, de l'aider à comprendre le rôle qu'il y joue et de l'encourager à utiliser cette connaissance pour y contribuer de façon significative. Il s'agit des responsabilités environnementale, globale, sociale et culturelle. Ce groupe est décrit comme suit :

*« Alberta students are responsible and contribute positively to the quality and sustainability of their environment, communities and society. They appreciate social, cultural, economic and environmental interconnectedness and diversity, demonstrate stewardship, and respect the rights and beliefs of others with local and global communities. Their potential to contribute to their communities, including as volunteers, is enhanced through their personal understanding of place and their ability to value fairness, equity and the principles of a democratic society. As active participants in their local and global community, they act responsibly and ethically in building and sustaining communities. In developing their identity, learners see themselves as individuals and as active agents of a broader world » (Alberta Education, 2011).*

Dans le modèle original de dix compétences (Alberta Regional Consortia, 2013), son équivalent est celle de la compréhension culturelle et de la conscience mondiale. La description initiale reflétait déjà le désir de voir l'individu non seulement comprendre, mais aussi interagir et influencer son monde de façon responsable. Le changement de titre reflète mieux la vision déjà en place.

Dans le traitement de ce projet synthèse, l'aspect culturel sera le point principalement retenu.

#### 4.1. Des considérations modernes

Contrairement aux compétences précédentes, la responsabilité culturelle, aussi bien que les autres responsabilités de ce groupe, n'a pas occupé de grande place en éducation jusqu'à l'arrivée de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle. Ce concept nouveau s'ajoute au répertoire des habiletés souhaitables de voir fleurir chez nos élèves, adultes d'une génération future, principalement avec l'arrivée de l'internet, médium d'internationalisme. De plus, l'expansion continue de la population mondiale oblige l'apport du concept de durabilité (*sustainability*) dans plusieurs aspects sociétaux. Le souci est que chaque individu doit comprendre son rôle au sein d'un si large engrenage et de savoir comment il peut y réagir et, plus essentiellement, y contribuer d'une façon positive.

Ceci représente un défi de taille. La tâche s'accroît par la nouveauté. En effet, la génération d'enseignants en place manque tout autant d'expérience que l'ensemble des élèves puisque tout est nouveau. Pourtant, les avantages sont immenses aussi. Connaître la culture de l'autre permet aussi de relativiser la sienne et de promouvoir l'empathie.

Les textes sur le sujet se font rares et peu d'entre eux ont de lien pertinent avec cette étude. Aucun auteur n'a été retenu pour cette section. Quelques auteurs seront cités dans les deux sous-chapitres suivants.

#### **4.2. Conscientiser les élèves sur le monde qui les entoure**

En éducation, il est souvent question d'acceptation des différences et d'ouverture d'esprit envers la réalité de l'autre. Or, la responsabilité culturelle va au-delà de l'acceptation. Il faut aussi comprendre et utiliser cette connaissance dans le choix d'actions. L'acquisition d'éléments culturels propres à une culture externe y est favorable.

Dans un article récent, Ford, Stuart & Vakil (2014) soutiennent que la responsabilité culturelle chez les élèves nécessite le développement d'une pédagogie nouvelle. Selon eux, les pratiques courantes à cet effet, tel que souligner les célébrations des autres cultures, ne suffisent pas. Pour avoir un impact sur les développements émotif, intellectuel, social et politique, des références culturelles doivent être riches de connaissances, habiletés et attitudes (p. 57). De plus, les enseignants doivent adresser la diversité culturelle de leurs élèves de la même façon qu'ils adressent les variantes de rendement académique. C'est-à-dire qu'ils doivent considérer le contexte culturel des élèves lorsqu'ils présentent des activités et les adapter à leur réalité (p.59). Le plus diversifié une communauté est, le plus difficile sera cette tâche. L'objectif demeure de garder un contexte authentique et réel auquel l'enfant peut s'identifier et se sentir apprécié. Dans ce contexte, l'enfant sera aussi plus ouvert à la réalité de son prochain.

Dans le but de développer les divers types de responsabilités chez les élèves, de plus en plus d'écoles encouragent les élèves à gérer des projets de bénévoles ou de campagnes de financement pour des causes humanitaires. D'autres choisissent d'opter pour les journées *Me to We* ; organisme qui encourage les élèves à s'impliquer dans des projets sociaux leur

tenant à cœur. Finalement, une autre option de plus en plus présente est celle de rechercher l'accréditation d'école UNESCO.

Dans tous les cas, la responsabilisation environnementale, globale, sociale et culturelle est un phénomène nouveau qui se produit davantage au niveau de l'école et non pas seulement dans la classe. Les enfants doivent baigner dans un environnement qui se soucie du monde dans lequel ils vivent pour être inspirés à y contribuer.

#### **4.3. Responsabilité culturelle et immersion française**

S'ouvrir à la réalité de l'autre, voilà le point de départ de la conscience culturelle.

Pourtant, il faut approfondir et passer de conscience à connaissance avant même de pouvoir atteindre le niveau de responsabilité. Ce niveau d'habileté plus élevé permet de transcender les barrières culturelles. Pour ce faire, il faut comprendre que les cultures diffèrent à plusieurs niveaux. Toute personne s'étant engagée dans une communauté biculturelle ou multiculturelle en connaît la complexité.

En effet, l'habileté de responsabilité culturelle requiert de l'expérience. Comme mentionné au chapitre précédent, Lee & Kim (2011) croient que se familiariser avec la culture associée bénéficie l'apprentissage de la langue même. D'autres auteurs partagent la croyance que vivre dans un milieu culturel autre que le sien apporte une perspective par rapport à la langue. La langue est un élément de la culture, mais ne la représente pas en entier. Afin de permettre aux élèves des programmes d'immersion de bénéficier

entièrement de l'impression d'une culture autre, il faut s'assurer de fournir un environnement riche et authentique.

La classe d'immersion ne peut pas reproduire la réalité de vivre à l'étranger. Or, il est possible de garder la culture aussi authentique que possible en y présentant des artefacts réels. Par exemple, les livres d'auteurs francophones sont plus représentatifs de la culture que des livres traduits de l'anglais. En plus d'utiliser un vocabulaire autre, les premiers présenteront aussi des thèmes, des syntaxes et expressions nouvelles. De plus, la culture francophone doit être authentique et variée. Elle ne doit pas se limiter à une seule représentation culturelle ou à ses stéréotypes (Errmann, 2015, page 14).

Amy Murray croit que les enfants en bas âge doivent vivre des expériences réelles afin de bien comprendre ce concept. À cet effet, elle a créé un réseautage de classes de maternelles francophones, à l'international, permettant aux diverses classes de communiquer entre elles et d'avoir des échanges interculturels. Ces échanges sont ensuite réinvestis dans des activités concrètes en classe (Murray, 2015).

Le fait d'être exposé et encouragé à participer à une culture autre que la sienne est la base de la responsabilité culturelle. Peut-on présumer que les parents des élèves en immersion y sont déjà sensibles puisqu'ils ont pris cette décision pour leur enfant ? Peut-être est-ce pour les bénéfices culturels ?

## CHAPITRE 5 :

### Communication

La communication est le seul domaine à composer sa propre catégorie. Elle ne fait pas partie d'un groupe, mais représente à elle seule son ensemble de compétences. D'une part, elle couvre les quatre volets des habiletés langagières : lecture, écriture, communication orale et écoute. Pour chaque volet, les élèves doivent maîtriser la langue, sa syntaxe, ses subtilités et son vocabulaire. D'autre part, la communication englobe aussi un ensemble de comportements sociaux associés à la qualité de l'expression. La communication, dans ce sens, représente l'habileté à interagir de façon appropriée dans divers contextes, incluant celui des technologies. Les auteurs de *Framework for Student Learning* formulent leur description comme suit :

*« Alberta students understand and interpret the thoughts, ideas and emotions of others and express themselves clearly and effectively, in appropriate ways, for different audiences and for a variety of purposes within local and global communities. Depending on the context, they choose the appropriate medium through which to communicate. They communicate formally and informally within literary, mathematical, scientific, social and artistic contexts. They use a variety of verbal and nonverbal modes to communicate with people from diverse cultural backgrounds. Students demonstrate the ability to listen with purpose and interact respectfully with others, read for information and enjoyment, and speak and write appropriately » (Alberta Education, 2011, p.4).*

C'est de la communication en tant qu'ensemble de comportements qui sera traité dans ce qui suit.



### 5.1. Plus qu'une habileté linguistique

La communication est un art, dit-on. Celui qui a le pouvoir des mots a une voix. Or, suffit-il de posséder un répertoire de mots simples et limités ? Probablement pas. La communication, pour être efficace, doit être claire et précise. La place immense qu'occupe la communication dans nos vies est reflétée dans la place qu'elle occupe aussi dans les programmes d'étude. En Alberta, environ 40 % du temps de classe est consacré à l'enseignement de la langue sous toutes ses formes (écrites, lues, écoutées, parlées). La raison en est bien simple : la langue est complexe et il faut la pratiquer fréquemment pour la maîtriser. Une fois maîtrisée, la langue devient un outil incomparable. Le ministère de l'Éducation de l'Alberta consacre beaucoup d'effort à parfaire les curriculums appuyant sa vision. Ils demeurent la source d'information principale sur le sujet en Alberta.

Or, dans sa complexité, la communication en tant qu'habileté ne se réduit pas au seul phénomène linguistique. Chiriac (2013) dresse un portrait de la communication orale comme suit :

« On doit souligner la complexité de l'oral, qui ne se réduit pas à une émission sonore, la compétence langagière étant double : linguistique (connaissances phonologiques, morphologiques et syntaxiques) et communicationnelles (règles discursives, psychologiques, culturelles et sociales qui régissent l'utilisation de la parole en fonction des contextes). À ces compétences langagières s'ajoutent d'autres éléments importants dans une interaction verbale : les éléments corporels (gestes, mimiques), éléments vocaux acoustiques (intonation, vitesse d'élocutions, etc.). L'oral est donc un "multicanal", car il combine des moyens linguistiques, communicationnels, kinésiques et paralinguistiques » (Chiriac, 2013, p. 212).

La communication exige aussi une compréhension des « normes » propres à son contexte. Par exemple, la communication via « texto » diffère de celle dans une dissertation ou une interaction impromptue. Chiriac (2013) nous dit que la langue contribue aussi à la « construction de l'identité personnelle » (p. 216). Il est donc essentiel de permettre aux élèves de prendre leur envol en les outillant de sorte qu'ils maîtrisent un ensemble de compétences communicationnelles.

Comme nous venons de le souligner, la communication occupe une place enviable dans les programmes d'étude. Pourtant, la complexité et la variété des opportunités de communication se multiplient au fil des ans. La philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle tente d'y répondre en migrant d'une conception linguistique à une conception globale de la communication.

## **5,2 Place de la communication en classe**

Le remplacement des pratiques éducatives du 20<sup>e</sup> siècle par celles que l'on dit appartenir au présent siècle conduit à une mise au rancart d'un certain nombre d'exercices d'écriture décontextualisés et machinaux consistant, par exemple à des rédactions sur des sujets prescrits ou choisis de manière spontanée que l'on fait suivre ou non de récitation (présentations orales). Tout comme pour les autres compétences, un contexte réel et authentique semble être le plus efficace à la promotion de cette compétence. À cet effet, le ministère de l'Éducation suggère de multiplier les opportunités d'expression et de diversifier les méthodes d'évaluation (Alberta Regional Consortia, 2013). Chiriac appuie cette affirmation ; c'est avec la pratique dans des contextes réels que l'enfant peut

développer l'habileté à communiquer efficacement et de façon appropriée (2013, 216). Le ministère suggère, entre autres, le recours à des débats au cours desquels les élèves doivent prendre la parole, écouter les autres, exprimer son opinion et respecter les autres (2013, 217).

### **5,3 Bilinguisme**

En contexte immersif, les défis de communications sont énormes : l'enfant doit acquérir un nouveau vocabulaire propre au français, maîtriser un tout nouvel ensemble d'habiletés linguistiques, et ce, tout en continuant de se développer dans son identité anglophone (ou autre).

L'objectif premier sera donc d'emmener rapidement l'élève à un niveau confortable de bilinguisme fonctionnel afin qu'il puisse ensuite prendre part dans les activités de communication plus complexes. L'atteinte d'un niveau langagier fonctionnel sera grandement accélérée par le maintien d'un environnement de classe exclusivement en français (Bourdages et Bignola, 2009, 735). Plus ce niveau sera atteint rapidement, plus l'élève pourra ainsi participer à des débats, effectuer du travail en équipe exigeant des échanges d'idées, présenter ses réalisations en classe de façon impromptue, partager ses idées lors des discussions, etc.

L'immersion française fournit à l'enfant l'opportunité de perfectionner une langue seconde, mais aussi de développer des compétences transculturelles. Celles-ci représentent l'ensemble des habiletés requises pour naviguer entre deux ou plusieurs contextes

langagiers. La conscientisation aux différences translinguistiques peut aider l'apprenant à naviguer les deux contextes langagiers.

Les défis associés à l'apprentissage de la communication sont certes amplifiés en contexte d'apprentissage d'une langue seconde en langue seconde. Or, les bénéfices pour l'apprenant immergé sont amplifiés. Les bénéfices vont bien au-delà de son expérience scolaire-même. Les gens bilingues semblent mieux positionnés dans le marché d'emploi que les gens unilingues (Hawkins, 2014, p.21).

## CHAPITRE 6 :

### Littérature numérique et technologique

À la fois catalyseurs et produits des changements associés avec l'arrivée du 21<sup>e</sup> siècle, les technologies occupent une place importante dans les activités d'apprentissage. Les élèves des classes primaires et secondaires n'ont pas vécu à l'ère qui a précédé l'apparition de l'Internet, de Google et des téléphones cellulaires. Les enfants de la maternelle n'ont jamais connu une société sans « texto » ni ou iPad. Les adolescents doivent naviguer sur le réseau Internet où ils mènent une vie sociale dont le support est virtuel, une vie sociale qui sous certains rapports apparaît plus complexe que celle qu'ils vivent en interaction de face-à-face. Les technologies font partie intégrante de la vie moderne, elles sont partout et leur présence semble s'accroître à une vitesse difficile à suivre. Dans les écoles, elles s'intègrent partout. Les laboratoires d'ordinateurs dans les écoles ont été éliminés et remplacés par la présence des technologies en classe même puisque les élèves doivent avoir accès aux ordinateurs à tout moment. Auparavant, l'éducation associée aux technologies était représentée par l'enseignement de l'utilisation de logiciel, par exemple Microsoft Excel ou Word. Avec les diverses formes que prennent les technologies et le rôle qu'elles jouent dans la vie des élèves, les besoins changent. Il y a désormais aussi la nécessité d'éduquer les élèves sur leur usage éthique et sécuritaire. La vision globale qu'a Alberta Education de l'acquisition des compétences en technologie embrasse tant le savoir technique que le comportement éthique et la sécurité des usages. Leur vision en est la suivante :

*« Alberta students competently use information and communication technologies as tools in a variety of digital environments and as media. Students access information from a variety of sources to learn individually or with others, to communicate, to come to new understandings, to inform problem solving, and support decision making. They are aware of current and emerging information and communication technologies and choose with confidence the appropriate technology for a defined purpose. Students can access, understand manipulate digital information creatively and effectively for learning, for communication and for sharing and creation. They use technology critically and safely, and in an ethical responsible manner » (Alberta Education, 2011, p. 5).*

## **6.1 D'initiation à littératie**

Pendant les deux dernières décennies, beaucoup d'encre a coulé pour discuter de l'intégration des technologies en salle de classe. Pourtant, les recommandations du début du siècle sont déjà majoritairement désuètes pour les deux raisons suivantes : les technologies auxquelles elles font référence ne sont plus à jour (logiciel, sites, description de l'usage de l'internet, etc.) et la philosophie quant à leur utilisation a changé.

En effet, les technologiques ont beaucoup progressé cours des deux dernières décennies. L'objectif initial des programmes à l'égard des technologies au début de ce siècle était de les voir être « intégrées » dans le monde scolaire. Cette intégration se traduisait alors dans un enseignement élémentaire hebdomadaire limité à des prises de contact avec le clavier et l'apprentissage de sa maîtrise.   cette activité pouvait s'ajouter la familiarisation avec un jeu mathématique et la transcription de textes.

Au fil du temps, la manière d’appréhender la technologie est passée du pur outil technologique à l’outil médiatique de communication. Plusieurs auteurs, notamment Kathy Brenner, croient que pour avoir un apport significatif dans le développement de nos élèves, l’intégration des technologies doit se faire de façon appropriée et dans un contexte réel (2014, p. 22).

Par rapport à la littératie numérique, Nicky Hockly (2012) dresse une liste de diverses littératies numériques, telles que proposées par Mark Pegrum (2009). Elle en recense une quinzaine qu’elle divise en quatre catégories qui sont autant de pôles d’attention : focus sur le langage, focus sur l’information, focus sur les connections et focus sur le (re) design (2012, p. 31-32). On y retrouve une variété d’habiletés allant de la maîtrise des « textos » (comprendre et utiliser un langage abrégé) à l’habileté de naviguer au cœur d’interfaces de jeux électroniques. On y retrouve aussi l’habileté à utiliser efficacement des moteurs de recherche autres et plus spécialisés que Google (*Idem*, p. 32) et à utiliser les sites de « network ».

## **6,2 Outils interactifs**

Les technologies, tout comme la communication, englobent un ensemble de comportements et de techniques variés et complexes. La vision du ministère de l’Éducation en Alberta par rapport à l’usage des technologies en salle de classe a trait à la fois à la diversité des médiums et à la formation des élèves à leur usage éthique. Le ministère souhaite voir ses élèves être à jour par rapport à une panoplie de technologies

modernes et capable de naviguer au cœur de ce monde réticulaire. Voici quelques suggestions d'usages de la technologie, usages qui connaissent la faveur de l'heure. D'abord, une tendance actuelle en intégration des technologies est celle du recours aux histoires numériques (*digital stories*). Soler Padro les décrit comme suit :

*« Digital storytelling revolves around the idea of combining the art of telling stories with a variety of digital multimedia, such as images, audio, and video. Just about all digital stories bring together some mixture of digital graphics, text, recorded audio narration, video and music to present information on a specific topic » (Soler Padro, 2014, p. 76).*

Ce support peut être utilisé pour raconter des histoires (*storytelling*) ou pour faire un compte rendu audiovisuel d'un projet ou d'une expérience de sciences. Chez les petits, ce support peut être employé pour présenter visuellement une comptine ou une chanson. En collectif, les enfants peuvent aussi raconter leur interprétation d'un conte connu ou d'une histoire étudiée. Un tel usage implique plusieurs étapes : rédaction, choix d'images ou de vidéo, enseignement de l'utilisation technologique, temps de pratique, assemblage, etc. Par conséquent, les enfants sont souvent encouragés à travailler en collaboration et de se partager la tâche.

Parmi les autres tendances actuelles, on compte l'utilisation des iPad pour avoir accès à des ressources visuelles ou à un répertoire d'histoires. De plus, on continue de voir la présence des jeux éducatifs en salle de classe. Aussi, les élèves utilisent l'Internet, Tweeter, Facebook, des logiciels de traitement de texte, des dictionnaires électroniques et des examens de pratique en ligne.



La complexité, l'étendue et la nouveauté du domaine des technologies éducatives en font souvent la « bête noire » des éducateurs qui doivent déjà jongler avec un ensemble de programmes et d'habiletés. La présence croissante d'occasions de perfectionnement professionnel disponible aux enseignants contribue à la mise à jour de ces derniers par rapport aux technologies éducatives. Pourtant, la tâche est énorme et répondre à tous les besoins de formation du personnel enseignant représente encore un obstacle à l'implantation des recommandations ministérielles à l'effet des technologies éducatives. Heureusement, plusieurs écoles et conseils scolaires compensent pour ce défi en ayant sur place un éducateur spécialisé, capable d'accompagner le personnel enseignant vers une intégration plus efficace.

### **6,3 Outils pour la classe d'immersion française**

Tout enseignant est familier avec l'enthousiasme que démontrent les élèves envers l'utilisation des technologies. Ils perçoivent toutes les occasions de les utiliser comme étant un privilège. Il en est de même pour les élèves de l'immersion. Pour ces derniers, la familiarité offre parfois un moment de répit dans une journée chargée d'inconnu. Les compétences développées dans leur langue maternelle sont majoritairement transférables en français. Cependant, quelques particularités s'appliquent.

Tout comme pour la communication, il existe un monde langagier parallèle en technologies. Il y a les ressources produites en français (logiciels, jeux, sites et histoires) et il y a les traductions. Trop souvent, l'accès aux ressources francophones est soit limité, soit dispendieux. L'utilisation des ressources en français encourage un meilleur

développement langagier. Cependant, l'utilisation des traductions aide parfois aux élèves à opérer dans un contexte de référence qui leur est connu, offrant à son tour un ensemble d'occasions d'apprentissage.

Une autre contrainte liée à l'enseignement immersif en français oblige le recours à des claviers appropriés. En effet, en français, il existe tout un code de symboles, tels les divers accents, qui n'existent pas en anglais. Par conséquent, il est possible de se procurer diverses versions de claviers et même d'en changer la configuration. Pourtant, les élèves doivent quand même apprendre à naviguer les deux configurations et à savoir comment y accéder.

D'un autre côté, l'accès aux technologies de communication permet maintenant la connexion avec des communautés francophones ailleurs en Alberta ou ailleurs dans le monde. Par exemple, le projet *Kindergarten Around The World* est un réseautage d'enseignantes de maternelle, parfois francophones parfois anglophones, qui souhaitent prendre contact avec d'autres classes. Ceci donne lieu à des échanges significatifs.

Une autre utilisation particulière des technologies en immersion est celle de l'enregistrement auditif. L'usage des portfolios auditifs a déjà été mentionné. Mais aussi, les élèves en immersions se sentent parfois frustrés lors de projets d'écriture : ils nécessitent tellement de temps à se questionner sur « comment » écrire qu'ils oublient le fil de leur idée. Les petits magnétophones sont utilisés pour permettre à l'enfant d'enregistrer ses idées et de les écouter au fur et à mesure qu'il est prêt à les écrire.

C'est sur ces quelques considérations liées à l'emploi des technologies en contexte d'immersion que se referme ce chapitre sur les compétences en technologie.

## CHAPITRE 7 :

### Apprenant à vie, gestion personnelle et bien-être

Le sixième groupe de compétences se rapporte au développement de l'apprenant bien au-delà de son expérience scolaire et de sa formation en milieu professionnel. Ce regroupement trouve sa justification dans une volonté de voir les apprenants acquérir les outils indispensables au « savoir apprendre » et à l'identification et la maîtrise des habiletés personnelles et professionnelles jugées indispensables à la vie (Aberta Regional Consortia, 2013). Voici le portrait qu'en dressent les auteurs du document *Framework for Student Learning* (Alberta Education, 2011) :

*« Alberta students understand that learning is a lifelong endeavour. They use their talents and passions to contribute to their communities and manage their strengths and areas in need of improvement. They manage the various roles they have in life, and balance school, work and other life priorities. They seek opportunities for personal and professional growth, explore career possibilities and plan accordingly as they confront challenges and adapt to change. They are self-directed and self-aware, using this knowledge to make responsible personal choices and decisions. They demonstrate understanding of the importance of education, safety, financial literacy and personal wellness, with commitment to lifestyle choices base on healthy attitudes and actions. Students take ownership of, and responsibility for, their emotional, intellectual, physical, spiritual and social well-being » (Alberta Education, 2011, p. 5).*

La gestion personnelle et le bien-être sont des habiletés de vie essentielles à développer chez les élèves, et ce, dès un très jeune âge. Cependant, l'acquisition de ces compétences par l'élève en contexte immersif ne semble pas contrainte ni facilitée par un tel contexte. Nous ne nous y attardons donc pas.

Dans le modèle des dix habiletés, le ministère de l'Éducation dresse le portrait d'un élève confiant et réfléchi, un apprenant à vie, un être débrouillard et autonome, quelqu'un qui sait comment gérer ses expériences afin qu'elles puissent être le creuset dans lequel se font des apprentissages (Alberta Regional Consortia, 2014; Alberta Learning, 2012).

« Savoir apprendre » suggère que l'accent est davantage mis sur le processus précédant l'acquisition de nouveaux savoirs ou de nouvelles habiletés. « Apprenant à vie » (*life-long learner*) met en perspective les apprentissages allant au-delà du milieu scolaire ; ils se produisent tout au long de la vie d'un individu. Cette compétence suggère aussi que l'école n'est pas source de toutes les connaissances que l'individu devra acquérir dans sa carrière, comme on le croyait au siècle dernier. L'individu devra faire preuve d'un désir de s'actualiser et acquérir les stratégies pour le faire. L'école devient donc un environnement créateur d'apprenants indépendants et différents, et non plus des teneurs de connaissances identiques.

Bref, l'insistance mise sur cette compétence traduit une volonté d'encourager l'apprenant à se connaître et à devenir « l'apprenant à vie » capable d'acquérir des apprentissages tant bien dans le contexte scolaire qu'en dehors de celui-ci.

## **7,1 Apprenant à vie et savoir apprendre**

Bien qu'elles aient vu le jour avant l'arrivée de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle et qu'elles soient fréquemment employées, les expressions « savoir apprendre » et « apprenant à vie » n'occupent pas une très grande place dans la recherche en

éducation. Afin de bien en comprendre l'essence, ce sont vers des termes apparentés découlant de leurs définitions que l'on doit se tourner. En filigrane de la notion d'apprenant à vie se profilent celles d'autonomie de débrouillardise et de métacognition sur lesquelles nous nous attardons le temps d'en préciser le sens.

D'abord, qu'est-ce que l'autonomie ? Selon le dictionnaire Le Robert (2015), l'autonomie est l'habileté d'un individu à fonctionner de façon indépendante. Dans le contexte éducatif, un apprenant est dit autonome s'il peut naviguer son apprentissage de façon indépendante. Quoiqu'apparentés, les termes « autonomie » et « autodidaxie » représentent des concepts différents. L'apprenant autodidacte parvient à s'auto-instruire sans nécessiter d'encadrement. Le ministère souhaite voir les élèves être de plus en plus capables de maîtriser la navigation sur l'océan de plus en plus étendu des savoirs accessibles en milieu scolaire.

Certains auteurs se sont intéressés à l'autonomie des élèves en milieu scolaire. Parmi eux, Darya Torçu (2013) distingue deux types d'autonomie, l'une complétant avantageusement l'autre :

« L'autonomie générale et l'autonomie langagière sont différentes l'une de l'autre. L'une consiste en la capacité de l'apprenant à prendre des initiatives dans la vie quotidienne et en milieu scolaire, tandis que l'autre consiste en sa capacité à formuler des énoncés de manière spontanée. Avoir une autonomie langagière et des savoirs conduit l'apprenant à une autonomie générale et à des savoir-faire. L'autonomie est l'un des constituants les plus importants de l'éducation, c'est la finalité de l'éducation. Elle joue un rôle prépondérant dans la société actuelle aussi bien pour l'efficacité du

fonctionnement collectif que pour l'épanouissement de l'individu. Car l'acquisition de l'autonomie permet à l'apprenant d'avoir une méthode de travail tant dans sa vie scolaire que dans sa carrière. »  
(p. 663)

Le concept d'autonomie décrit par Torçu reflète la vision qu'en Alberta. Cette habileté personnelle animera l'apprenant tout au long de sa vie à prendre les initiatives nécessaires à son développement et à son bien-être personnel. L'apprenant en sera capable s'il acquiert une bonne conscience de soi et de son processus de pensée.

D'ailleurs, une telle autonomie s'accroît au fur et à mesure que l'apprenant est capable de saisir ses propres mécanismes de métacognition. La métacognition, dans sa définition la plus simple représente la conscience que l'individu possède de ses propres apprentissages et du processus qu'il utilise pour les effectuer. Roebbers, Cimeli, Röthlisberger & Neuenschwander (2012) précisent que la métacognition occupe plus d'un rôle ; elle remplit à la fois des fonctions d'autorégulation et d'auto-évaluation. La première décrit l'habileté à contrôler ses impulsions et à faire preuve d'autodiscipline. La deuxième, quant à elle, fait référence à la capacité à porter un jugement sur soi-même et ses propres performances (académiques ou autres). Toutes deux sont nécessaires au développement de l'autonomie chez les élèves. La recherche a démontré, maintes fois, l'effet positif de la métacognition sur le rendement scolaire des élèves à compter de la troisième année du primaire (Roebbers, Cimeli, Röthlisberger & Neuenschwander, 2012). D'autres auteurs notent le même effet chez les étudiants universitaires : « *Metacognitive abilities are considered crucial and closely related to one's learning performance. (...) Students with good metacognition demonstrate better academic performance compared with students*

*with poor metacognition*” (Hsu & Hsieh, 2014, p. 233). Elle est donc, elle aussi, essentielle au développement de l'autonomie et par conséquent, de l'apprentissage tout au long de sa vie.

Troisièmement, un terme trouve sa place dans la description française de l'expression « savoir apprendre ». Il s'agit du mot « débrouillardise ». La débrouillardise est un terme appartenant à la langue française. Il décrit à l'habileté qu'a une personne à évoluer à son avantage et de façon ingénieuse dans des situations grâce à son jugement, à son indépendance et à sa compréhension rapide de la situation. En effet, il s'agit bien là du portrait d'un individu qui fait preuve d'autonomie générale.

En somme, pour maximiser les avantages de « l'apprenant à vie », la recherche suggère qu'un individu ait atteint un niveau lui permettant de comprendre son processus unique et personnel d'acquisition de nouveaux savoirs par le biais de la métacognition. Il doit aussi développer un certain niveau d'autonomie générale afin de bien naviguer les opportunités d'apprentissage. Finalement, il doit démontrer le désir de vouloir parfaire son savoir à plusieurs moments de sa vie. Autres les traits de personnalité innés chez chacun, il existe aussi probablement des conditions de classe qui peuvent encourager ou inhiber le développement de telles habiletés.

## **7.2. Apprendre à apprendre**

L'importance de la maîtrise des compétences par les maîtres a été maintes fois évoquée dans les chapitres précédents, tant elle est essentielle à la mise en place des conditions



favorables à l'acquisition de ces mêmes compétences chez les élèves (Manasia, 2015).

C'est pourquoi les enseignants doivent d'abord s'assurer d'appliquer une pédagogie efficace et propice au développement d'habiletés métacognitives chez les élèves (Hsu & Hsieh, 2014).

Dans le cadre du sixième groupe de compétences, la volonté ministérielle est de permettre aux élèves de développer l'autonomie générale, la métacognition et le savoir-apprendre dans le but ultime qu'ils deviennent des apprenants à vie. Les élèves doivent principalement avoir la chance et le temps de s'exercer. C'est-à-dire qu'ils doivent :

- s'exercer à effectuer des choix pour développer leur autonomie ;
- avoir le temps et les opportunités de se questionner sur la progression de leurs savoirs et de leur pensée ;
- se prêter à des activités de découvertes individuelles pour susciter le savoir-apprendre.

Les technologies informatiques, la pédagogie par projets et les centres d'apprentissage sont des exemples d'approches éducatives qui fournissent des conditions propices à l'intégration du choix des élèves par rapport à leurs apprentissages. Offrir à nos élèves la possibilité d'effectuer des choix est le point de départ pour qu'ils prennent goût à la découverte. Pourtant ça ne suffit pas ; il faut davantage exploiter ces opportunités afin de stimuler le processus de métacognition.

Manasia (2015) suggère la création de scénarios qui permettent aux élèves de prendre conscience de leurs propres découvertes. Elle les appelle simplement les *A-HA moments*.

Selon l'auteure, l'enseignant doit consciemment incorporer de telles opportunités dans sa planification. Une leçon bien conçue donne la chance aux élèves de faire leurs propres découvertes en plus de prendre conscience de leurs apprentissages induits par celles-ci. Une façon d'y parvenir, nous dit l'auteure, serait d'utiliser le journal de réflexion. Les élèves peuvent y noter leurs connaissances par rapport à un sujet avant l'exploration d'une unité, pendant, et encore une fois à la fin. Ils pourraient ainsi constater leur propre progression par le biais de la documentation. Bien sûr, pour qu'un tel exercice soit réalisable il faut que les élèves soient suffisamment indépendants par rapport à leur réflexion. De plus, ils doivent posséder des habiletés d'écriture avancées. En première et deuxième année du primaire, les élèves ne possèdent pas l'indépendance nécessaire en écriture pour faire plein usage de cette approche. Il appartient donc à l'enseignante d'adapter l'activité au niveau de ses élèves, soit en l'effectuant à l'oral ou en groupe.

L'utilisation du portfolio est efficace dans le développement de la métacognition chez les tout-petits (Laski, 2013). Essentiellement, le portfolio est un regroupement de travaux d'un élève dans un laps de temps donné (ex. : une année scolaire). Il est un témoin du cheminement et de la progression de l'élève.

Par la sélection d'approches pédagogiques appropriées, l'enseignant peut aisément intégrer des activités qui permettront à l'apprenant de développer les habiletés nécessaires à son continuum d'apprenant à vie. Une planification adéquate devrait inclure des activités de documentation et de réflexion sur son apprentissage, soit par le biais de journaux de réflexion, soit par le biais de portfolios.

### 7.3. Métacognition et immersion française

Dans les sections précédentes de ce chapitre, il a été noté que les habiletés langagières des élèves en premier cycle du primaire limitent leur habileté à observer et communiquer leurs apprentissages. Cette barrière langagière ne peut être qu'accentuée par le contexte de l'immersion française. Des questions surviennent telles :

- L'aspect langagier de l'immersion française est-il un obstacle au développement de la métacognition chez nos élèves ?
- Quel est le lien entre autonomie et immersion ?
- Peut-on adapter les approches ci-haut en immersion ?

Acquisition et apprentissage de la langue diffèrent ; le premier représente l'expansion du vocabulaire et l'habileté de s'exprimer dans la langue visée, tandis que le deuxième a trait à la compréhension des règles de grammaire et des mécanismes d'une langue. Le « savoir apprendre » serait grandement profitable pour l'apprentissage de la langue française : savoir comment trouver la bonne syntaxe ou les accords de verbe (autre que l'internet), se questionner sur les mécanismes de la langue, réfléchir sur ses progrès, etc. Il n'est pas aussi facile de stimuler à la fois l'acquisition et le savoir apprendre au primaire puisque les élèves sont encore dépendants des adultes-modèles, qui sont généralement les enseignants. Il est pourtant possible d'utiliser la langue française comme contexte de développement de la métacognition chez l'élève.

Il existerait donc un lien bidirectionnel entre langue et métacognition :

- L'apprentissage du français aide l'individu à développer des habiletés de métacognition ; et
- la métacognition serait favorable à l'apprentissage du français.

Dans le contexte de classe d'immersion, les enfants doivent rapidement développer l'autonomie générale ; comme la langue d'enseignement diffère de celle utilisée à la maison, l'aide qu'ils peuvent recevoir de leurs parents est généralement limitée. À défaut d'aide de la part des adultes, on assigne tôt aux élèves la responsabilité de leurs études. L'immersion est donc un contexte propice au développement de l'autonomie générale chez les élèves. Pour ce qui est de l'autonomie langagière, elle est souhaitable, mais ne sera observable que plus tard dans le développement langagier des élèves. Dans tous les cas, les enseignants doivent aussi appliquer les pratiques éducatives notées au sous-chapitre précédent.

Troisièmement, il est possible d'adapter les activités mentionnées ci-haut afin qu'elles profitent aux élèves en immersion. Reprenons par exemple l'idée de Laski (2013), c'est-à-dire, utiliser les portfolios comme outil de développement de la métacognition chez les enfants, même à un bas âge. En immersion, comme l'accent est sur la langue, les portfolios électroniques permettent facilement de faire des entrées auditives. Les élèves peuvent inclure une variété d'entrées : des textes lus choisis par l'enseignante (un même texte répété à intervalle de quelques semaines à la fois), des textes lus choisis par l'élève, des chansons, des présentations orales impromptues (par exemple, expliquer oralement une réalisation visuelle). Périodiquement, l'élève présentera son portfolio (à l'enseignante,

à ses parents ou à un pair) afin d'encourager la réflexion. Dans la mesure de leurs connaissances, ils noteront leurs propres erreurs de syntaxe et de prononciation. Cet exercice permettra à l'enfant de prendre conscience de sa progression.

En résumé, l'immersion est certainement catalyseur dans le développement de cette compétence. Par l'acquisition d'une deuxième langue, les élèves effectuent des apprentissages à vie concrets (le français). Le contexte immersif provoque aussi le développement précoce de l'autonomie chez élèves. En adaptant sensiblement les approches pédagogiques propices au développement de la métacognition, l'enseignant peut promouvoir le développement de la langue chez ses élèves, par exemple, en utilisant les portfolios auditifs. L'immersion est donc un milieu favorable au développement des apprenants à vie, tout comme de développement de cette habileté peut aider nos élèves à progresser en français.

## CHAPITRE 8 :

### Collaboration et Leadership

Le dernier groupe de compétences transversales du modèle de sept est décrit comme suit dans *Framework for Student Learning* (2011) :

*« Alberta students demonstrate leadership in their personal lives and their communities. They seek to provide guidance, inspire others to action and direct to influence other to achieve and shared purpose or vision. They build respectful, caring and effective relationships to manage conflicts and differences and to seek consensus in the pursuit of common goals, they accept responsibility for their actions as individuals and share responsibility as team members. In a team situation, they work with other to influence, motivate and mentor all members. They show flexibility in being able to work with a diversity of people in varying situations. As leaders, they use their influence and powers responsibly and keep the interests of the larger community and group in mind »* (Alberta Education, 2011, p. 5).

Dans le modèle des dix compétences, celle du « leadership » s’insère dans d’autres catégories, telle que « créer des occasions », mais ne constitue pas une catégorie à part. Quant à la « collaboration », on la retrouve associée à la « communication ». Il est difficile de les dissocier. L’habileté à collaborer dépend, en partie, d’une bonne habileté à communiquer.

La collaboration est donc l’habileté à travailler harmonieusement et de façon productive en équipe. Le leadership est plutôt l’habileté de « gérer » un groupe ou un projet. Dans ce sens, le leadership a quelque peu été traité dans le chapitre sur l’innovation. Ici, il sera principalement abordé dans la perspective d’une collaboration en salle de classe.

## 8.1. Collaboration et leadership dans la recherche

*« Learning in collaboration is an educational approach to teaching and learning that involves groups of learners working together to solve a problem, complete a task, or create a product. In the collaborative learning (CL) environment, the learners are challenged both socially and emotionally as they listen to different perspectives, and are required to articulate and defend their ideas. In so doing, the learners begin to create their own unique conceptual frameworks and not rely solely on an expert's or a text's framework. In a CL setting, learners have the opportunity to converse with peers, present and defend ideas, exchange diverse beliefs, question other conceptual frameworks, and are actively engaged” (Laal, Laal & Kermanshahi, 2012, p.1696).*

Le travail en collaboration se distingue du travail en équipe puisqu’il nécessite la discussion avant d’en arriver à une entente collective. Les apprenants doivent savoir négocier, s’exprimer et écouter. Ils développent aussi leur pensée critique. Pour être efficace, le travail en collaboration doit aussi offrir des possibilités de réinvestissement et d’enseignement à l’autre. Silberman résume ainsi son credo de l’apprenant :

- *« What I hear, I forget*
- *What I hear and see, I remember a little*
- *What I hear, see, and ask questions about or discuss with someone else, I begin to understand*
- *What I hear, see, discuss, and do, I acquire knowledge and skills*
- *What I teach to another, I master” (tiré de Laal, Laal & Kermanshahi, 2012, p. 1698).*

Bref, la collaboration est une pédagogie qui favorise l’apprentissage de connaissances et d’autres compétences transversales.

## 8.2. Travailler ensemble

Le leadership et la collaboration sont deux compétences qui trouvent une pertinence toute particulière dans le contexte d'une pédagogie centrée sur l'enfant. C'est pourquoi Moylen (2008) suggère que la meilleure façon de développer la collaboration et le leadership est au moyen de la pédagogie par projet. La pédagogie par projet (*project-based learning*) est une approche grâce à laquelle les élèves apprennent « en faisant » (p.287). Le « contrôle » du projet est transféré de l'enseignant à l'élève. Dans le travail individuel ou en solitaire, l'enfant doit prendre davantage de décision et d'initiative; dans le travail en collaboration, l'enfant doit discuter avec ses coéquipiers des contraintes et des options, des approches, des perspectives, de la perception des paramètres d'exécution, des difficultés, du temps disponible. L'enseignant endosse le rôle de guide et de mentor, mais le pilotage et la progression du projet sont sous la gouverne de l'équipe (voir Errmann, 2015, page7).

Une chose demeure incontestable : pour faire découvrir aux élèves les nombreux avantages de la collaboration et pour qu'ils acquièrent les compétences indispensables qui leur permettront de tirer de réels bénéfices de cette manière d'apprendre, il faut multiplier les occasions de travail structuré en équipe. Or, cette tâche n'est pas si simple en soi. Dans un article sur la collaboration en classe, Virginia R. Jones propose quelques stratégies concrètes afin d'aider les enfants à comprendre leurs rôles au sein d'une équipe. Selon l'auteure, placer les enfants en groupe n'assure pas la collaboration, on doit leur enseigner (2015, p.24). Par exemple, assigner un rôle défini à chaque membre de l'équipe garde tous les membres engagés. Au nombre des responsabilités assignables, notons le respect du



temps, le contrôle du droit de parole, la gestion du matériel, le contrôle des modalités de résolution de problème (*Idem*, p. 24).

De plus, Jones propose un ensemble de consignes indispensables au bon fonctionnement du travail en collaboration et qu'il faut réviser avant chaque session de travail.

- « *Give thoughtful feedback;*
- *Respect others and their thoughts;*
- *On task all the time;*
- *Use soft voices;*
- *Participate actively;*
- *Stay with your group* » (Jones, 2015, p.24).

Pour ce qui est du leadership, plusieurs écoles en Alberta optent présentement pour les programmes d'appui au développement du leadership chez les élèves. *Leader in Me* (Covey, Covey, Summers, & Hatch, 2014) et *Seven Habits of Happy Kids* (Covey, 2008) en sont des exemples. Par le biais d'une variété de matériel de support, les programmes offrent des suggestions pour permettre le développement du leadership chez les élèves. Certains scénarios suggèrent le jumelage d'élèves plus âgés avec des plus jeunes pour la réalisation de projets, d'autres encouragent l'organisation d'un club de leadership dans lequel les élèves ont le pouvoir d'apporter des changements à leurs écoles (journées spéciales, collectes de fonds, etc.).

Collaboration et leadership sont deux compétences qui requièrent une grande quantité d'interactions et de prise de décision.

### 8.3. Questions propres à l'immersion française

La compréhension de la dynamique des groupes et savoir y participer s'acquiert peu importe la langue. Quelques questions ressortent dans le contexte de l'immersion. Une première considération apparaît digne d'attention, Elle se rapporte à l'effet de la communication fréquente entre paires dans une classe d'immersion, en début de développement langagier. La communication entre paires autorise un usage de la langue en contexte réel. Plutôt que d'être le sujet de l'apprentissage, la langue en devient un outil. Les communications impromptues exigent un grand effort cognitif afin de produire un message rapidement qui réponde au besoin de communication du moment même. Reste à savoir si la communication entre novices en langue seconde risque d'avoir un effet négatif sur la précision de la langue. Est-ce que les enfants en début de développement langagier sont davantage à risque de fossilisation des erreurs par la validation entre pairs d'une forme « approximative » du français? Ce sont là bien sûr les risques inhérents de l'apprentissage collaboratif entre locuteurs aux compétences limitées souvent prompts aux calques interlinguistiques.

Deuxièmement, la présence des élèves dans les programmes d'immersion française démontre un souci des parents face à l'avenir de leurs enfants. En effet, certains postes de leadership sont désormais accessibles qu'aux gens bilingues. Par exemple, le Premier Ministre doit être compétent dans les deux langues officielles du Canada, soit l'anglais et le français. Le bilinguisme permet l'effacement des barrières communicatives entre deux cultures qui cohabitent ce pays et ouvre les portes sur la collaboration entre anglophones et francophones.

## CHAPITRE 9 :

### Futures pistes de recherches

#### 9.0. Questions supplémentaires et pistes de recherche

Ce projet de synthèse a effleuré les considérations propres à la mise en application de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle, surtout en ce qui a trait aux compétences transversales. Dans le cadre de ce travail, les avenues n'ont pas nécessairement été explorées, mais ont plutôt été présentées comme points d'entrée d'une réflexion plus approfondie qui est, selon moi, nécessaire sur le sujet. Vous trouverez ci-après quelques considérations et questions supplémentaires qui pointent potentiellement vers des pistes de recherches futures.

#### 9.1. Cadre ministériel

La réforme éducative en Alberta opère, bien sûr, dans le cadre ministériel que nous offre *Alberta Education*. À ce moment-ci, les documents disponibles reflètent une réflexion continue sur le sujet des compétences et sur leur implantation dans les écoles. De plus en plus de ressources sont disponibles aux enseignants. Cependant, tel que cela a été mentionné au chapitre 1, il existe encore deux modèles de compétences transversales (modèle de sept compétences et modèle de dix compétences) qu'il serait bon de voir être unifiés.

Deuxièmement, jusqu'à tout récemment, les compétences transversales n'étaient pas incluses dans la formation des enseignants. Pourtant, pour favoriser le développement des compétences transversales chez les élèves, la recherche nous indique que les enseignants doivent eux-mêmes les maîtriser et en comprendre les mécanismes. Même si l'intégration d'une pédagogie soucieuse des compétences est désormais présente dans les programmes universitaires, tout enseignant présentement en poste n'y a pas nécessairement été assujéti. Il existe donc un écart entre la main-d'œuvre en place et la formation qui doit précéder les approches éducatives présentement en demande. Selon cette logique, les enseignants auraient besoin d'accéder à du développement professionnel à cet effet. Est-ce même possible, nécessaire ou réalisable de mettre à jour tout le corps enseignant?

Une autre considération qui relève du ministère est celle du financement. Les budgets semblent toujours à peine suffire au maintien et à la « survie » des programmes dans les écoles, tels qu'ils y sont présentement. Une réforme engendre des coûts supplémentaires énormes, surtout si on prend en considération l'implantation de recommandations, particulièrement celles visant une utilisation accrue des technologies, la mise en place de lieux collaboratifs et le développement professionnel du personnel.

## **9.2. Cadre scolaire**

Quand le ministère de l'Éducation propose des recommandations, il en revient aux écoles de les mettre en œuvre. Mes lectures m'inspirent une prise en considération de facteurs que l'on peut, d'une manière générale, associer à la gestion du temps et à l'usage de lieux physiques.

Chaque compétence transversale se développe d'une façon unique. Cependant, pour chacune d'entre elles, les chercheurs insistent sur le facteur « temps ». Les compétences se développent au fil du temps et de la pratique. Tout enseignant peut témoigner de la limite qu'impose le temps disponible en salle de classe. Heureusement, nous nous éloignons de la pratique qui consiste à « fragmenter » les expériences d'apprentissage. La pédagogie par projets permet l'intégration de divers sujets et de diverses compétences sans la contrainte d'un calendrier d'apprentissages fragmentés. Verra-t-on un jour apparaître un modèle de gestion de projets intégrateur de l'ensemble des compétences?

Deuxièmement, les espaces physiques doivent eux aussi être construits afin de répondre aux besoins d'un siècle précédent. Et que dire du besoin grandissant d'infrastructures adaptées au matériel informatique et d'espaces de classe flexibles et non statiques. La pédagogie issue de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle requiert un ajustement de nos espaces physiques. Orchestrer le tout de façon cohérente et productive dans des espaces physiques (salles de classe) adaptée aux pédagogies traditionnelles (dimension de l'espace, nombre d'élèves, emplacement et nombres de prises électriques, choix des meubles, etc.) représente un défi majeur. Or, pallier ces lacunes engendre des coûts énormes. Peut-être est-ce possible d'adapter nos classes dans l'état où elles se trouvent pour les accommoder à nos exigences pédagogiques tout en limitant les coûts associés aux indispensables transformations.

### **9.3. Cadre de programmes d'immersion française**

Les programmes d'immersion française font face aux mêmes défis que les autres : formation des maîtres, ressources financières, espaces physiques et gestion de temps. Mais, en revanche, ils se butent à des difficultés logistiques qui ne sont pas les mêmes. Les problèmes relatifs à la fourniture en matériel informatique adéquat (clavier, logiciels) demeurent plus aigus en immersion.

Deuxièmement, Veilleux et Bournot-Trite (2005) affirment qu'en immersion, les enseignants idéaux doivent maîtriser des compétences multiples : qualité du français, connaissance du milieu immersif et compétence pédagogique. Selon les auteurs, une augmentation du nombre des critères d'embauche affecte négativement le nombre de candidats compétents. Or, en ajoutant la « maîtrise des compétences transversales » comme critère d'embauche, le nombre de candidats qualifiés risque de diminuer davantage.

## CONCLUSION

La philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle fournit un nouveau cadre articulé autour de valeurs centrées sur l'enfant et d'une série de compétences transversales. À la lumière de la revue documentaire sur le sujet du développement des compétences transversales et de leur application en classe, il est apparent que la conformité à ces valeurs et la formation des élèves en vue de l'acquisition de ces compétences nécessitent une remise en question de nos pratiques éducatives présentes. Elles nécessitent que les enseignants et les concepteurs de programmes se livrent à des questionnements supplémentaires tant pour ce qui a trait aux programmes réguliers qu'à ceux de l'immersion.

La fréquentation des programmes d'immersion française représente pour l'élève un ensemble d'obstacles langagiers qu'il doit initialement, mais aussi progressivement surmonter. Ces obstacles peuvent retarder l'acquisition de certaines des compétences transversales. En revanche, l'immersion fournit à l'élève un cadre différent et des défis stimulants qui impactent l'acquisition de ces compétences. Il est donc souhaitable de voir les responsables de l'implantation des programmes découlant de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle ainsi que les chercheurs canadiens du monde de l'éducation se pencher davantage sur l'acquisition des compétences transversales chez les élèves qui fréquentent l'immersion. Tant de questions se posent encore sur la manière avec laquelle les enseignants et les élèves accueillent cette philosophie et sa promesse de nouvelles compétences à acquérir. Bien d'autres se posent sur les meilleures façons d'accomplir ces promesses. Puisse les résultats de leur travail venir s'ajouter bientôt aux considérations

particulières se rapportant à l'immersion dans les documents ministériels traitant de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle.

La littérature sur ce point est formelle, les compétences transversales se développent mieux dans un contexte pédagogique centré sur l'enfant à l'intérieur de classes interactives bénéficiant d'appuis technologiques appropriés, là où l'élève est souvent encouragé à discuter avec ses pairs et à prendre des décisions judicieuses et ouvertes à la réalité des autres. Ainsi doté de bonnes compétences, l'élève est plus à plus à même de devenir un « apprenant à vie » et de savoir réinvestir et mettre à profit ses compétences cognitives et méthodologiques dans des contextes autres que ceux-là seuls de l'apprentissage formel.

Le présent travail de synthèse s'appuie sur la documentation disponible au temps de sa rédaction. L'adoption de la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle progresse et suit son cours.

Je ne peux que souligner combien il est important que des suites soient données à cette étude et combien il est opportun que des recherches soient menées sur des compétences en particulier ou encore sur des groupes de compétences transversales dans ce qui pourrait être des recherches-actions sur le terrain et préférablement dans un nombre important d'écoles où s'offrent des programmes d'immersion. Ainsi, parviendra-t-on à mieux cerner les enjeux en contexte de classe d'immersion. Bien sûr, il serait souhaitable que de telles recherches puissent être menées et aboutir avant la finalisation de l'implantation du *Curriculum Redesign* afin que puisse y être inclus un cadre spécifiquement adapté à l'immersion française. Fort heureusement, la quête d'une pédagogie meilleure ne connaît



pas de terme et il sera toujours temps de mieux connaître nos élèves et la manière dont ils acquièrent des compétences propres à les aider dans la quête de leur bonheur et de celui des gens qui les entourent.

Lors de la poursuite de ma maîtrise en éducation avec spécialisation en administration scolaire, j'avais comme objectif personnel de mieux comprendre et définir les enjeux propres à mon milieu. Toute personne ayant cheminé dans un semblable projet de longue haleine comprend l'implication émotive qui s'ensuit. J'anticipais éprouver un sentiment de satisfaction et d'accomplissement une fois ce projet final complété. Or, j'achève ce projet avec un sentiment d'une soif inassouvie accompagné de frustrations. En jetant un regard en arrière sur ce projet, je reconnais maintenant en avoir sous-estimé l'ampleur. Plutôt que d'offrir des réponses ou de dresser un portrait compréhensif de la situation, je vois que je ne suis parvenue qu'à effleurer les questions de surface. La nouveauté du discours approfondit sur la philosophie de l'apprenant du 21<sup>e</sup> siècle en salle de classe et l'absence de documentation sur ce sujet en contexte d'immersion française a rendu l'exercice de recherche plus difficile.

Je perçois maintenant ce travail non plus comme le point d'arrivée de mon cheminement, mais plutôt comme le point de départ. Je possède maintenant les habiletés qui me permettront d'approfondir mes connaissances sur le domaine de l'éducation et de les remettre en question au cours de ma carrière. Je suis désormais en mesure d'apprécier la complexité des changements déjà faits et de ceux à venir, ce qui fera de moi une éducatrice davantage adaptable et ouverte aux changements futurs.

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Abramo, J. M., & Reynolds, A. (2014). “Pedagogical Creativity” as a Framework for Music Teacher Education. *Journal of Music Teacher Education*. doi : 10.1177/1 057 083 714 543 744

Alberta Education (2013). Compétences transversales. Récupéré de [http://erlc.ca/resources/resources/cross\\_curricular\\_competencies\\_overview/documents/fr-cross\\_curricular\\_comptencies\\_overview\\_grayscale.pdf](http://erlc.ca/resources/resources/cross_curricular_competencies_overview/documents/fr-cross_curricular_comptencies_overview_grayscale.pdf)

Alberta Education

<http://www.learnalberta>(2014). Curriculum redesign. Récupéré de <http://www.education.alberta.ca/media/8383113/prototypingoverview-10mar2014.pdf>

Alberta Education (2008). Embedding critical thinking into teaching and learning. Récupéré de [.ca/content/ssocirm/pdf/embeddingcriticalthinkingintoteachingandlearning.pdf](http://www.education.alberta.ca/content/ssocirm/pdf/embeddingcriticalthinkingintoteachingandlearning.pdf)

Alberta Education (2011). Framework for Student Learning. Récupéré de <http://education.alberta.ca/media/6581166/framework.pdf>

Alberta Education (2014). Handbook for French Immersion Administrator. Récupéré de <http://www.education.alberta.ca/francais/admin/immersion/handbookimm/>

Alberta Education (2010). Inspiring Education Report. Récupéré de <http://education.alberta.ca/media/7145083/inspiring%20education%20steering%20committee%20report.pdf>

Alberta Education (2010). Task Force for Teacher Excellence. Récupéré de [http://inspiring.education.alberta.ca/wp-content/themes/inspiringeducation/documents/GOAE\\_TaskForceforTeachingExcellence\\_WEB\\_updated.pdf](http://inspiring.education.alberta.ca/wp-content/themes/inspiringeducation/documents/GOAE_TaskForceforTeachingExcellence_WEB_updated.pdf)

Bajard, T. et Frosst, M. (2004). L’immersion en français au Canada. Guide pratique d’enseignement. Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Bournot-Trites, M. (2008). Vision pour le soutien des acquis linguistiques des enseignants de FLS. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 11(1), 21-39.

- Canadian Parents for French (2012). State of French Second Language Education 2012. Récupéré de [http://cpf.ca/en/files/CPFNational\\_FSL2012\\_ENG\\_WEB2.pdf](http://cpf.ca/en/files/CPFNational_FSL2012_ENG_WEB2.pdf)
- Chu, W.-H., Lin, D., Chen, T.-Y., Tsai, P.-S., & Wang, C.-H. (2015). The relationships between ambiguity tolerance, learning strategies, and learning Chinese as a second language. *SYSTEM*, 49, 1–16.
- Deal, T. E. & Peterson, K. D. (2009). *Shaping School Culture: Pitfalls, Paradoxes, & Promises*, San Francisco: Josey-Bass.
- DeWaele, J.-M. & Wei, L. (2013). Is multilingualism linked to a higher tolerance of ambiguity? *Bilingualism: Language and Cognition*, 16, 231-240. doi : 10.1017/S1366728912000570.
- Errmann J. (2015). Parlez-vous immersion? *Journal de l'ACPI*. Printemps, 11-14.
- Errmann J. (2015). Messy, inspiring, integrated; 21st century learning at work. *Notre Monde – News from the Calgary French & International School*. March 2015, 7.
- Finn, P. (2011). Critical thinking: knowledge and skills for evidence-based practice. *Language, Speech & Hearing Services In Schools*, 42(1), 69-72. doi:10.1044/0161-1461 (2010/09-0037)
- Friesen, S., & Jardine, D. (2009). *21 st century learning and learners*. Prepared for Western and Northern Canadian Curriculum Protocol by Galileo Educational Network. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/1087278/wncp%2021st%20cent%20learning%20%282%29.pdf>
- Friesen S et Jardine D. (2012). 21<sup>st</sup> Century Learning and Learners. Récupéré de [http://education.alberta.ca/media/1087278/wncp%2021st%20cent%20learning%20\(2\).pdf](http://education.alberta.ca/media/1087278/wncp%2021st%20cent%20learning%20(2).pdf)
- Ghazivakili, Z., Norouzi Nia, R., Panahi, F., Karimi, M., Gholsorkhi, H., & Ahmadi, Z. (2014). The role of critical thinking skills and learning styles of university students in their academic performance. *Journal Of Advances In Medical Education & Professionalism*, 2(3), 95-102.

- Hawkins, Joan (Fall/Winter 2014). Students Reap the Employment Benefits of Bilingualism. *CPF Magazine*, 2(1), 20-24. Récupéré de <http://cpf.ca/en/files/CPF-Magazine-vol2-issue1.pdf>
- Heinrich, E. J. (2010). Thinking Outside the Box: Promoting Student Creativity. *International Journal Of Learning*, 17(5), 523-531.
- Hsu, L., & Hsieh, S. (2014). Factors affecting metacognition of undergraduate nursing students in a blended learning environment. *International Journal Of Nursing Practice*, 20(3), 233-241. doi:10.1111/ijn.12131
- Jing, J., & Baiyin, Y. (2015). Roles of creative process engagement and leader-member exchange in critical thinking and employee creativity. *Social Behavior & Personality : an international journal*, 43(7), 1217-1231. doi : 10.2224/sbp.2015.43.7.1217
- Laal, M., Laal, M., & Kermanshahi, Z. K. (2012). 21 st Century Learning; Learning in Collaboration. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, 47(Cyprus International Conference on Educational Research (CY-ICER-2012)North Cyprus, US08-10 February, 2012), 1696-1701. doi:10.1016/j.sbspro.2012.06.885
- Larsen-Freeman, D. (2007). Reflecting on the Cognitive-Social Debate in Second Language Acquisition. *The Modern Language Journal*, 91(5). doi : 10.1111/j.1540-4781.2007.00668.x
- Laski, E. V. (2013). Portfolio picks: An approach for developing children's metacognition. *YC Young Children*, 68(3), 38-43. Récupéré de <http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.proquest.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/docview/1438729473?accountid=14474>
- Lee, H., & Kim, K. H. (2011). Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences*, 50(8) 1186–1190. doi : 10.1016/j.paid.2011.01.039
- Leikin, M. (2013). The effect of bilingualism on creativity: Developmental and educational perspectives. *International Journal of Bilingualism*, 17(4), 431-447. doi : 10.1177/1 367 006 912 438 300

- Lewine, R., Sommers, A., Waford, R., & Robertson, C. (2015). Setting the Mood for Critical Thinking in the Classroom. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 9(2), 1-4.
- Likar, B., Cankar, F., & Zupan, B. (2015). Educational model for promoting creativity and innovation in primary schools. *Systems Research and Behavioral Science*, 32(2), 205. Récupéré de <http://login.ezproxy.library.ualberta.ca/login?url=http://search.proquest.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/docview/1661350111?accountid=14474>
- Mayne L. & Hampton W. (2000). Understanding the French Immersion Teacher; Implications for Training, Hiring, Supervision, and Supporting Your French Immersion Staff. *French Immersion in Alberta; Building the Future: Leading the Way*. May 2000 — Conference Report. Récupéré de <https://education.alberta.ca/media/6367763/appd4.pdf>
- Mandin L. (2008). Devenir Bilingue : Langue, Culture et Identité en Immersion Française. Alberta, CA. Université de l'Alberta.
- Mandin L. (2007). Enjeux linguistiques et sociaux au Canada en devenir : La création d'espaces dialogiques en milieu universitaire francophone. Alberta, CA. Université de l'Alberta.
- Manasia, L. (2015). Creating A-Ha Moments in Teaching Practice, Routine Versus Adaptive Metacognitive Behaviors in Teachers. *Proceedings Of The Scientific Conference AFASES*, 1255-262.
- Ministère de l'éducation du Québec (2001). Programme de formation de l'école Québécoise. Récupéré de <http://www1.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform2001nb.pdf>
- Murray, A. (2015) Kindergarten around the world blog. Récupéré de <http://kindergartenaroundtheworld.blogspot.ca/>
- Ness, R. B. (2015). Promoting innovative thinking. *The American Journal Of Public Health*, (3), 114.
- Panettieri, R. C. (2015). Teaching Techniques. Can Critical-Thinking Skills Be Taught?. *Radiologic Technology*, 86(6), 686-688.

- Revelle, J. B. (2014). First creativity, then innovation. *Industrial Engineer*, (11). 31.
- Roebbers, C., Cimeli, P., Röthlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition & Learning*, 7(3), 151-173.
- Roy S. (2010). Not Truly, Not Entirely... Pas comme les Francophones. *Canadian Journal of Education* 33,3. 541-563.
- Roy S. (2012). Qui décide du meilleur français? Représentations des variétés linguistiques du français en immersion. (French). *Canadian Journal Of Applied Linguistics*. March 2012; 15(1) : 1-19.
- Schafer, Paul-Christophe. Life After French Immersion : Grade 12 Students' Perceptions of Continuing to Use French After Graduation. Ipswich, MA.
- Sezer, R. (2008). Integration of critical thinking skills into elementary school teacher education courses in mathematics. *Education*, 128(3), 349-362.
- TORÇU, D. (2013). Comment peut-on faire développer l'autonomie des étudiants en classe de langues étrangères surtout en classe de FLE. *Electronic Turkish Studies*, 8(10), 659-669.
- Vance, N. (2015) Second Language Acquisition. Research Starters : Education (Online Edition). Récupéré de <http://eds.b.ebscohost.com/login.ezproxy.library.ualberta.ca/eds/detail/detail?sid=a17ea522-b228-4381-b38d3c7c8c0a1c3a@sessionmgr113&vid=5&hid=120&bdata=JnNpdGU9ZWRzLWxpdmUmc2NvcGU9c2l0ZQ==#AN=89164436&db=ers>
- Veilleux I, Bournot-Trites M. (2005). Standards for the Language Competence of French Immersion Teachers : Is There a Danger of Erosion. *Canadian Journal Of Education*, January 1, 28 (3) : 487-507.
- Willingham, D. T. (2008). Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach? *Arts Education Policy Review*, 109(4), 21-32
- Zauszniewski, J., Bekhet, A., & Bonham, E. (2010). Psychometric Testing of the Children's Resourcefulness Scale. *Journal Of Child & Adolescent Psychiatric Nursing*, 23(3), 181-188.