

2^e édition



La langue au cœur du Programme d'immersion française

Une approche intégrée dans la pédagogie immersive



1
L'APPROCHE
INTÉGRÉE
PROACTIVE

2
L'APPROCHE
INTÉGRÉE
RÉACTIVE

3
DES DÉFIS
LANGAGIERS
CHEZ LES ÉLÈVES
D'IMMERSION



Une approche pédagogique intégrant
la langue et le contenu disciplinaire pour
tous les enseignants d'immersion française

Données de catalogage avant publication – Éducation Manitoba

La langue au cœur du Programme d’immersion française. Une approche intégrée dans la pédagogie immersive, 2^e édition.

Comprend des références bibliographiques.

ISBN : 978-0-7711-7168-0 (PDF)

978-0-7711-7170-3 (version imprimée)

1. Français (Langue) - Étude et enseignement – Immersion - Manitoba

I. Manitoba. Éducation Manitoba

448.0071

Tous droits réservés © 2021, le gouvernement du Manitoba représenté par le ministre de l’Éducation.

Éducation Manitoba
Bureau de l’éducation française
Winnipeg (Manitoba) Canada

Tous les efforts ont été faits pour mentionner les sources aux lecteurs et pour respecter la *Loi sur le droit d’auteur*. Dans le cas où il se serait produit des erreurs ou des omissions, prière d’en aviser Éducation Manitoba pour qu’elles soient rectifiées dans une édition future. Nous remercions sincèrement les auteurs, les artistes et les éditeurs de nous avoir autorisés à adapter ou à reproduire leurs originaux.

Les illustrations ou photographies dans ce document sont protégées par la *Loi sur le droit d’auteur* et ne doivent pas être extraites ou reproduites pour aucune raison autre que pour les intentions pédagogiques explicitées dans ce document.

Les sites Web mentionnés dans ce document pourraient faire l’objet de changement sans préavis. Les enseignants devraient vérifier et évaluer les sites Web et les ressources en ligne avant de les recommander aux élèves.

La version électronique de ce document est affichée sur le site Web du ministère de l’Éducation Manitoba au http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/langue_coeur/index.html.

Ce document remplace l’édition 2016.

Dans le présent document, le genre masculin appliqué aux personnes est employé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d’alléger le texte.



AVANT-PROPOS



LA VISION DU PROGRAMME D'IMMERSION FRANÇAISE AU MANITOBA



**Le Programme d'immersion française
vise à former des citoyens du monde
plurilingues, confiants, fiers et engagés.**

Le Programme d'immersion française vise à former des jeunes qui peuvent, avec fierté et facilité, interagir en français de façon autonome et spontanée et qui cherchent à prendre part à l'espace et à la collectivité francophones. Leur identité comme citoyens canadiens, compétents en français et en anglais, leur permet de s'épanouir dans leurs choix de vie et de s'ouvrir à d'autres langues et cultures.



La vision du programme d'immersion française s'actualise par la mise en œuvre de divers éléments qui sont interreliés. Un de ces éléments, qui joue un rôle fondamental dans le cheminement langagier des élèves, tire son origine des pratiques pédagogiques gagnantes parmi lesquelles nous retrouvons l'approche intégrée.

Cette approche, favorisant l'enseignement de la langue française à travers les diverses matières, renforce les habiletés linguistiques ainsi que l'aisance et la précision chez les élèves. Cela étant dit, le développement des compétences orales de l'élève a un impact sur sa compréhension, son engagement, sa responsabilisation envers l'apprentissage des langues ainsi que sa réussite scolaire.

C'est par le biais de cette pratique que l'enseignant contribue à l'expérience linguistique et éducative des élèves, ce qui permet à l'élève d'acquérir de la confiance dans ses compétences langagières en français et dans l'épanouissement de son identité plurilingue.





REMERCIEMENTS



Le contenu de ce document s'appuie en grande partie sur les travaux de recherche et les publications de Roy Lyster. Le modèle de l'approche intégrée, entre autres, fait partie de ses sujets de recherche depuis plus de 25 ans. Par conséquent, les contenus, les schémas, les recherches citées, les exemples que l'on retrouve dans « La langue au cœur du Programme d'immersion française, une approche intégrée dans la pédagogie immersive » sont le fruit de toutes ces années de réflexions et d'observations de la pratique enseignante en contexte immersif. Les travaux de recherches et les publications antérieures de monsieur Lyster ont été utilisés pour produire un document synthèse sur les approches à privilégier dans le cadre d'une vision renouvelée de l'immersion française telle que mise de l'avant par le Bureau de l'éducation française, une division d'Éducation Manitoba.





TABLE DES MATIÈRES



INTRODUCTION	3
L'APPROCHE INTÉGRÉE	7
UNE APPROCHE INTÉGRÉE PROACTIVE	9
1 ^{re} étape – La perception.....	12
2 ^e étape – La conscientisation.....	13
3 ^e étape – La pratique guidée.....	14
4 ^e étape – La pratique autonome.....	15
UNE APPROCHE INTÉGRÉE RÉACTIVE.....	17
L'échafaudage.....	19
La rétroaction corrective.....	20
DES DÉFIS LANGAGIERS CHEZ LES ÉLÈVES D'IMMERSION	23
Le genre grammatical	23
Les verbes	26
Le passé composé et l'imparfait	26
Le conditionnel	27
Les verbes de mouvement et de direction.....	28
Les pronoms.....	29
Les pronoms compléments d'objet directs.....	29
Les pronoms d'allocution : « tu » ou « vous ».....	31
CONCLUSION	33
ANNEXE.....	35
RÉFÉRENCES.....	37





INTRODUCTION



Le contexte de l'immersion française au Manitoba : Pourquoi une approche renouvelée est-elle nécessaire?

Un programme d'immersion linguistique est d'abord et avant tout un programme de langues dans le cadre duquel un programme scolaire est offert dans une langue d'enseignement particulière. Après 40 ans d'immersion française au Manitoba, les élèves inscrits à ce programme ont un rendement équivalent à celui des élèves inscrits aux autres programmes scolaires. Cependant, il est évident que les élèves doivent développer davantage leurs compétences linguistiques plus activement dans toutes les matières.

Les élèves en immersion n'atteignent pas toujours un niveau approprié de compétence bilingue pour leur groupe d'âge. Lyster (2007) a souligné que, lorsque les apprenants ont maîtrisé un niveau de compétence linguistique qui répond à leur besoin de communication en classe, plusieurs d'entre eux se contentent de communiquer le sens de leur message, sans nécessairement se soucier de la précision linguistique. Ce phénomène limite et freine en quelque sorte le développement futur de leurs habiletés linguistiques.

De plus, les élèves d'immersion ressentent un manque de confiance quand ils parlent en français et ne se perçoivent pas nécessairement comme bilingues. Les témoignages d'élèves manitobains du secondaire dans la vidéo, *La Communication orale au quotidien en immersion française* (Éducation Manitoba BEF, 2010), nous montrent que la communication orale doit être une priorité afin qu'ils ne perdent pas la langue et qu'ils développent davantage leur précision linguistique à travers leur scolarité.

Les élèves affirment :

- ne pas parler suffisamment en français dans leur milieu scolaire;
- être conscients que leur apprentissage et leur emploi de la langue sont limités à un oral scolaire;
- vouloir être incités à mieux parler en français.



Le bilinguisme fonctionnel — l'objectif souvent cité du programme d'immersion et de l'enseignement fondé sur le contenu — est une notion vague et relative qui peut signifier toutes sortes de choses, allant de la capacité de comprendre et de se faire comprendre dans des situations sociales quotidiennes à la capacité de fonctionner comme un locuteur natif bien éduqué dans des situations sociales et professionnelles très exigeantes (Day et Shapson 1996). À cet égard, Genesee (2004) a fourni une définition utile de la compétence bilingue — la capacité d'utiliser les langues cibles efficacement et correctement à des fins personnelles, éducatives, sociales et professionnelles authentiques. Toutefois, pour que les élèves atteignent ce niveau de compétence bilingue, il faut repenser et mettre à jour les pratiques pédagogiques dans les classes d'immersion et les classes de l'enseignement du contenu (Lyster, 2007).

Les enseignants du programme d'immersion française ont aussi leurs propres conceptions du rôle du développement langagier. Netten (1991) a constaté que les enseignants s'attendaient à ce que les élèves apprennent la langue cible à mesure qu'ils apprenaient le contenu des programmes d'études. Les questions ayant trait au développement de la langue seconde n'étaient pas une préoccupation majeure des enseignants d'immersion.

La gestion de classe était leur première priorité, suivie par l'apprentissage du contenu, puis le développement de la langue seconde. Swain et Carroll (1987) ainsi que Salomone (1992) ont observé, dans leurs études en classes d'immersion, une tendance chez les enseignants à éviter les questions de langue lorsqu'ils enseignaient une matière non linguistique telle que l'histoire, et à s'attendre à ce que ces questions soient traitées de manières relativement traditionnelles dans les cours de langue.

Même s'il existe quantité d'exemples d'enseignants intégrant habilement la langue au contenu, cette intégration ne constitue pas une norme, et il est étonnant de constater que l'enseignement de la langue et l'enseignement du contenu disciplinaire continuent d'être séparés. Cependant, l'apprentissage d'une langue seconde et le rendement scolaire sont étroitement liés et, par conséquent, il faudrait leur accorder une importance équivalente pour réaliser les objectifs du programme d'immersion française.

Bien que tous les enseignants ne soient pas formés pour enseigner spécifiquement la langue, ils utilisent tous la langue pour enseigner, et leurs élèves ont besoin d'une connaissance minimale de la langue pour apprendre. En conséquence, tous les enseignants du Programme d'immersion française sont responsables du développement langagier des élèves en français, ainsi que de l'enseignement du contenu exigé pour chaque matière. Il est donc important que chaque enseignant ait des connaissances de base en grammaire pour pouvoir la mettre en valeur. **Dans le but d'atténuer des lacunes langagières chez les élèves pour qu'ils communiquent avec plus de précision, ce document propose une approche pédagogique renouvelée qui vise à appuyer les enseignants manitobains.**

L'évolution de l'immersion française au Manitoba : Où allons-nous?

Depuis ses débuts, les attentes vis-à-vis le Programme d'immersion française du Manitoba ont évolué en relation avec les recherches et les observations faites en salle de classe. Aujourd'hui, au Manitoba, ce programme vise à former des citoyens du monde plurilingues, confiants, fiers et engagés en valorisant et en encourageant le cheminement linguistique des élèves.

Cette évolution soulève plusieurs questions de la part des enseignants au sujet des élèves :

- Comment puis-je appuyer mes élèves pour qu'ils communiquent mieux en français?
- Quelles sont leurs lacunes langagières? D'où viennent-elles?
- Comment faire pour améliorer leurs compétences au moyen de la rétroaction correctrice sans qu'ils ne perdent confiance? Comment faire pour développer davantage cette confiance quant à l'utilisation de la langue française?
- Quelles sont les stratégies à utiliser pour travailler la langue française en milieu immersif?
- Comment puis-je travailler le contenu et m'assurer de l'apprentissage de la langue en même temps?
- Comment amener les élèves à prendre conscience de leur choix de parler et de vivre en utilisant deux langues?

Ce document, à l'intention des enseignants d'immersion française de toutes les matières scolaires et à tous les niveaux, présente une approche immersive qui accorde une place privilégiée à l'acquisition de la langue à travers l'enseignement du contenu disciplinaire.

L'intégration de l'enseignement axé sur la langue et sur le contenu est une approche qui répond directement au besoin d'améliorer la confiance et la précision langagière des élèves sans sacrifier l'acquisition du contenu disciplinaire. Il importe de reconnaître que **plus on travaille la langue, plus on travaille en profondeur le contenu**. Cette méthodologie est, par sa nature, flexible et s'adapte facilement à toutes les matières scolaires et aux autres contextes, selon les besoins linguistiques des élèves. À cette fin, tous les enseignants du programme d'immersion doivent s'assurer que la langue française est au cœur de leur enseignement.

Les recherches sur le niveau de compétences dans la langue seconde des élèves du programme d'immersion au Canada suggèrent que des niveaux de compétence plus élevés, se rapprochant des normes de compétence grammaticale et sociolinguistique des locuteurs natifs, pourraient être atteints avec de meilleures stratégies pédagogiques. Lyster (2007).

La force de l'immersion française repose sur le fait que les élèves apprennent énormément de français sans en faire nécessairement une étude explicite. Ils l'apprennent implicitement grâce à une exposition riche et continue à la langue française. Cependant, ils sont capables de comprendre le contenu tout en contournant une grande partie de la grammaire. Dans les situations d'apprentissage, il est à noter que les élèves se concentrent sur le sens et la signification du contenu et non pas la grammaire. Ceci explique pourquoi ce contexte d'apprentissage implicite ne suffit pas à développer la précision linguistique chez les élèves.

Lyster (2007) a remarqué que lorsque les apprenants ont maîtrisé un niveau de compétence linguistique qui répond à leur besoin de communication en classe, plusieurs d'entre eux se contentent de communiquer le sens de leur message, mais pas nécessairement avec une précision linguistique. Ce phénomène limite et freine en quelque sorte le développement futur de leurs habiletés linguistiques.

Pourtant, plusieurs aspects de la langue française nécessitent un apprentissage explicite, tel que le genre des noms, ou l'utilisation des verbes et des pronoms. En effet, les élèves du programme d'immersion ont de la difficulté à maîtriser les éléments de la langue française qui sont différents de l'anglais, peu évidents et difficilement perceptibles, irréguliers, peu fréquents, ou sans importance fondamentale pour la communication (Harley, 1993). La tendance à combler ce besoin par une injection de grammaire traditionnelle n'est pas une approche gagnante puisque les élèves mémorisent les règles de grammaire hors contexte sans nécessairement pouvoir les appliquer à leurs productions spontanées. L'enseignement traditionnel et décontextualisé de la grammaire n'offre pas aux élèves suffisamment d'occasions de productions langagières qui leur permettraient ensuite de transférer leurs connaissances à des situations de communication authentiques ou réelles.

L'approche recommandée est celle d'une grammaire contextualisée où le contexte dans lequel on apprend quelque chose devrait ressembler au contexte dans lequel l'élève utilisera ce qui a été appris. Il est alors essentiel de créer de véritables contextes de communication. L'immersion offre, aux élèves, de nombreuses occasions de communications authentiques dans toutes les matières scolaires parce que le contexte linguistique qui les entoure est tellement riche.

Il importe aussi de mettre en évidence qu'en moyenne l'enseignant parle pendant 85 % du temps de classe (Germain, Hardy et Pambianchi, 1991) et que la production orale des élèves demeure limitée.

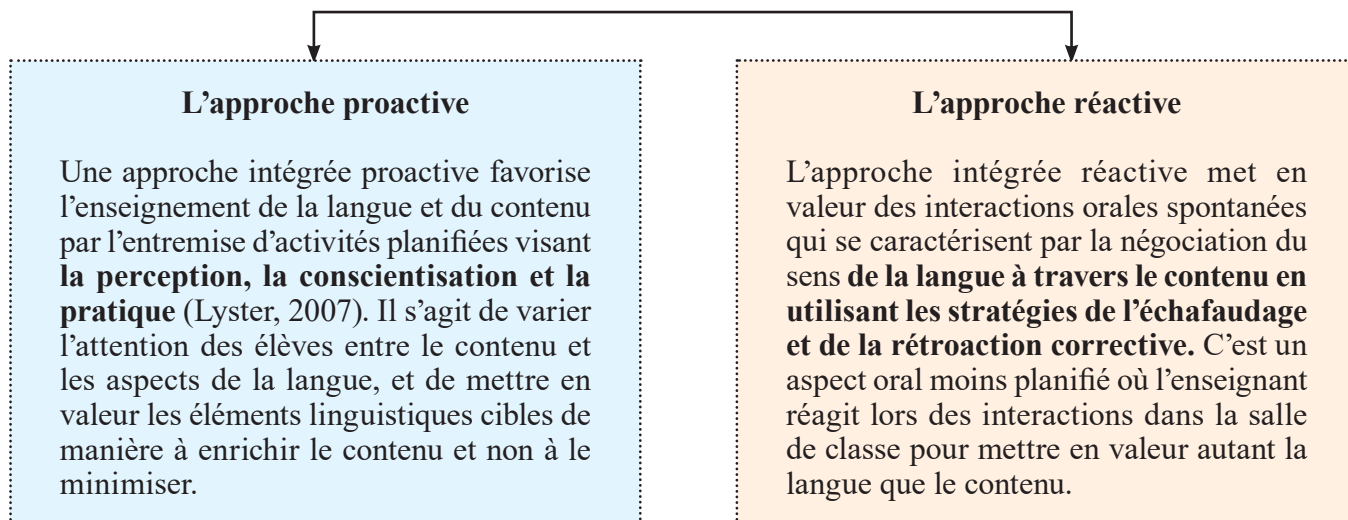


L'APPROCHE INTÉGRÉE



Le présent document s'appuie sur les travaux de Lyster (2007, 2016) pour proposer une démarche pédagogique intégrée qui apporte un équilibre entre la forme et le fond. Premièrement, **l'approche intégrée proactive** vise des activités de perception, de conscientisation et de pratique. Pour sa part, **l'approche intégrée réactive** laisse la place à la négociation du sens par l'entremise de l'échafaudage et de la rétroaction corrective. De plus, des difficultés langagières éprouvées par les élèves en immersion sont identifiées pour orienter les enseignants dans leurs efforts pour accompagner les élèves dans leur cheminement linguistique. Ainsi, l'approche intégrée optimise la maîtrise du français et la réussite scolaire en visant à la fois les connaissances disciplinaires et les habiletés langagières.

L'APPROCHE INTÉGRÉE



Pour orienter l'enseignement de la langue française à l'intérieur du Programme d'immersion, une approche intégrée qui maintient l'équilibre entre l'enseignement des matières scolaires et l'enseignement de la langue est proposée. Il convient de répondre à la question : **comment aborder les difficultés langagières éprouvées par les élèves en immersion, afin de les amener à communiquer avec aisance et précision?** L'intégration de l'apprentissage de la langue à travers les matières offre un contexte propice à un apprentissage continu et authentique de la langue. Il faut amener les élèves à prêter attention, à prendre conscience des éléments linguistiques en jeu, et à prendre le temps de pratiquer la langue à partir de structures de base correctes.



Quels sont les objectifs d'une approche intégrée dans le développement langagier des élèves?

- Enrichir la compréhension du contenu de toutes les matières;
- Améliorer la confiance et la précision dans la langue chez les élèves;
- Privilégier des activités contextualisées et signifiantes qui attirent l'attention des élèves sur certains éléments problématiques de la langue;
- Privilégier des activités qui enrichissent le vocabulaire et développent la particularité et la spécificité du langage disciplinaire;
- Renforcer la conscience métalinguistique des élèves pour qu'ils soient en mesure de détecter les rapports entre la forme et la fonction;
- Renforcer le rappel dans la mémoire à long terme de l'élève.

Pourquoi est-il si important de travailler la langue en contexte et non de manière décontextualisée comme dans les cours traditionnels de grammaire?

Selon l'hypothèse du « traitement approprié au transfert », la mémoire s'améliore si les processus utilisés lors de l'apprentissage sont appariés aux processus utilisés pendant l'utilisation de ce qui est appris (Lightbown, 2008). C'est-à-dire que les éléments de la langue qui sont appris hors contexte dans des leçons de grammaire seraient

difficilement récupérés

dans un contexte de communication interactive. Pour privilégier la précision de la langue en contexte communicatif, il importe de s'assurer que le contexte d'apprentissage qui met en valeur la langue soit imprégné de sens, et cela dans un contexte de communication réelle tel que celui qui s'impose lors de l'étude des matières scolaires ou de thèmes pertinents. C'est grâce à l'effort requis pour se concentrer sur la forme dans un contexte de communication que les traces des nouvelles représentations linguistiques seront mieux gardées dans la mémoire à long terme des élèves. Une fois consolidées dans la mémoire à long terme, ces formes langagières cibles seraient plus facilement accessibles et donc plus automatisées, faisant alors partie du langage courant des élèves.

Le contexte dans lequel on apprend quelque chose devrait ressembler au contexte dans lequel on va utiliser ce qui a été appris. (Lightbown, 2008)

Il faut créer de nombreux contextes significatifs permettant aux élèves de rencontrer des éléments linguistiques à maintes reprises et de s'exprimer avec précision. Cela suppose la création de tâches communicatives d'une manière qui favorise d'abord la perception et ensuite la production fréquente et correcte de formes et de structures spécifiques. (Harley, 2013)



UNE APPROCHE INTÉGRÉE PROACTIVE



Une approche intégrée proactive : De quoi s'agit-il?

Une approche intégrée proactive favorise l'enseignement de la langue et du contenu par l'entremise d'une séquence d'activités planifiées visant la perception, la conscientisation et la pratique (Lyster, 2007). Il s'agit de varier l'attention des élèves entre le contenu et les aspects de la langue, et de mettre en valeur les éléments linguistiques. C'est l'enseignant qui détermine où mettre l'accent selon les objectifs d'apprentissages ciblés.

Cette séquence est illustrée par la Figure 1 qui souligne que la démarche débute par la phase de perception dans un contexte axé principalement sur le contenu disciplinaire ou thématique pour ensuite se concentrer de manière plus étroite sur la langue lors des phases de conscientisation puis de pratique guidée. Même s'il est parfois difficile de séparer les activités de perception et de conscientisation, il est important de le faire pour éviter d'arriver trop rapidement à l'étape de la conscientisation sans avoir préalablement établi un contexte d'apprentissage signifiant. Enfin, c'est lors de la pratique guidée et autonome que la boucle se referme en revenant au contexte disciplinaire ou thématique qui a servi de point de départ. C'est grâce à la prise de conscience métalinguistique qui découle d'une telle démarche que les élèves développent leur capacité de communiquer avec précision en français.

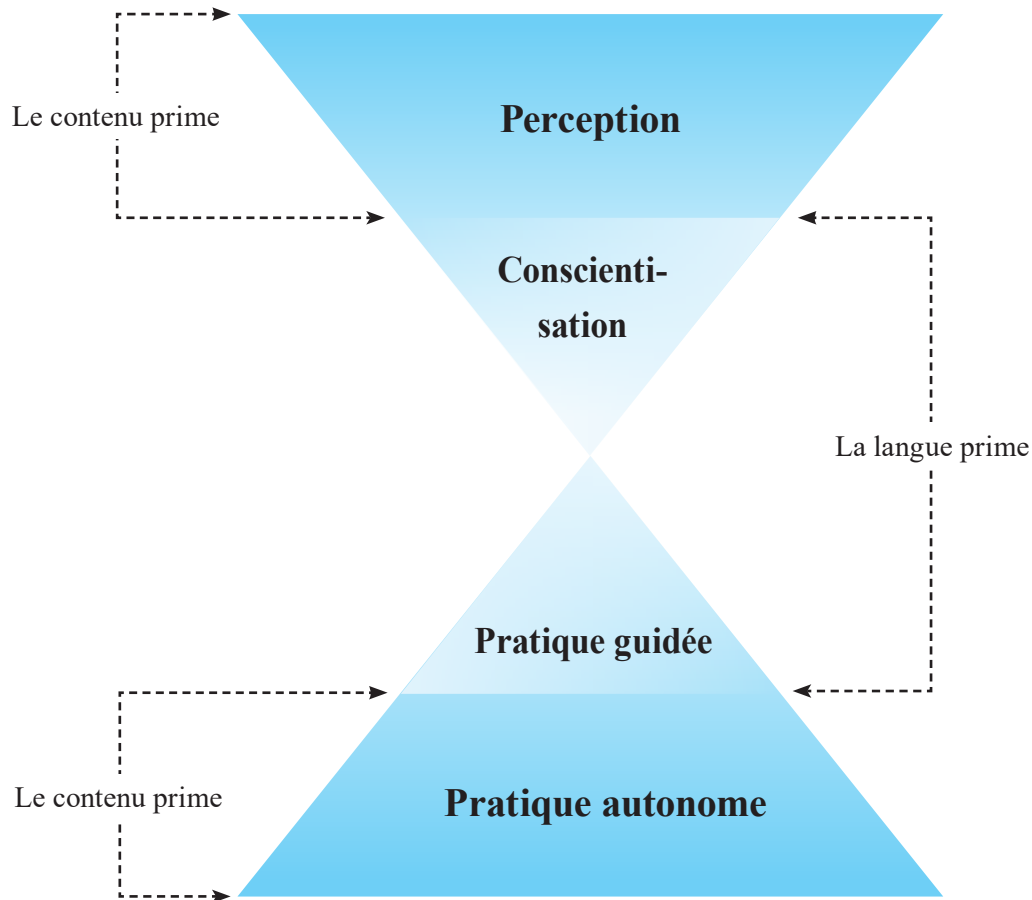
L'approche intégrée proactive travaille la langue à travers toutes les matières et s'inspire de la notion que plus on travaille la langue, plus on travaille en profondeur le contenu. À partir de textes ou de situations liés à la matière scolaire, l'enseignant met en valeur les éléments linguistiques cibles de manière à enrichir le contenu et non à le minimiser.

L'approche proactive vise à renforcer la conscience métalinguistique des élèves pour qu'ils soient en mesure de détecter les rapports entre forme et fonction. (Lyster, 2014)

L'approche intégrée proactive comprend des activités planifiées de manière à inciter les élèves à faire un va-et-vient entre le contenu et la langue. Ces activités sont planifiées dans le but de mettre en évidence des traits linguistiques qui sont peu visibles en salle de classe. (Lyster, 2012)



Figure 1 : L'approche intégrée proactive : variabilité et flexibilité dans la séquence d'enseignement



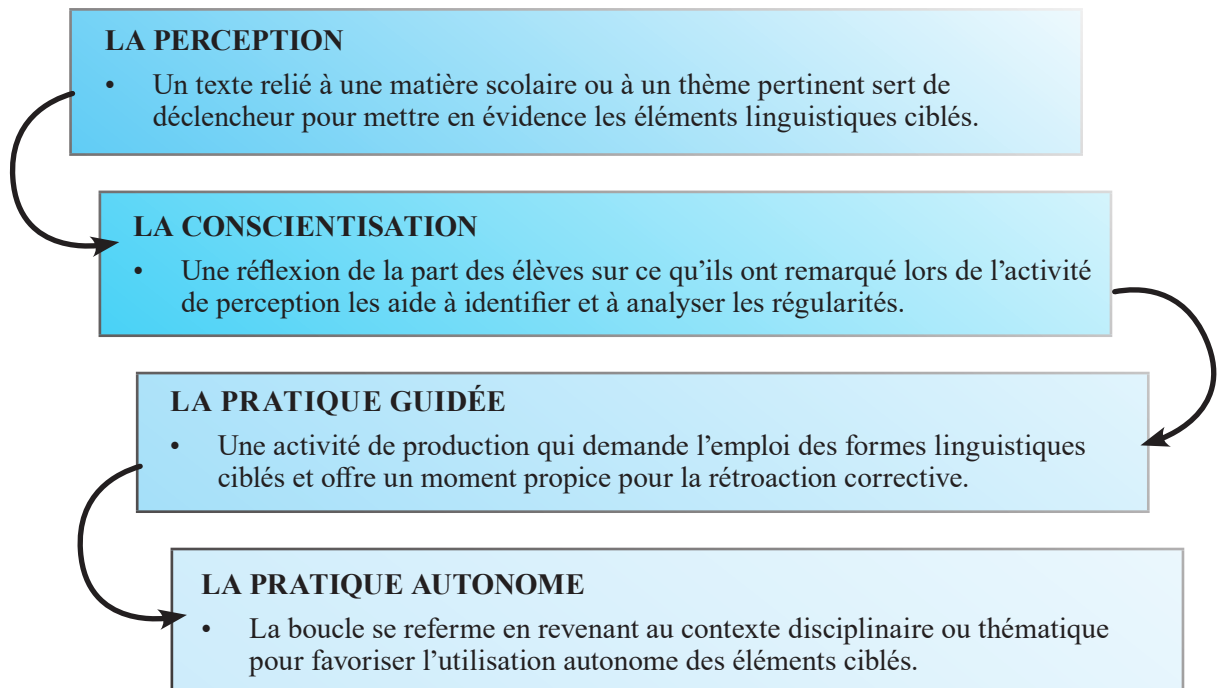
Lyster, R. (2016). Vers une approche intégrée en immersion. [En collaboration avec l'Association canadienne des professeurs d'immersion.] Montréal : Éditions CEC.

Les enseignants en immersion doivent donc se concentrer davantage sur la langue dans certains contextes plutôt que d'autres. Par exemple, puisque l'accent est mis sur la langue lors des activités de conscientisation et de pratique guidée, ces activités pourraient s'adapter facilement à la classe de français. Puisqu'on met davantage l'accent sur le contenu disciplinaire lors des activités de perception et de pratique autonome, ces activités s'adaptent peut-être plus facilement à une classe dans une autre matière.

Une approche intégrée proactive : comment faire?

Une approche intégrée proactive requiert le travail de la langue dans toutes les matières. Il importe de trouver des textes, des situations ou des thèmes pertinents reliés à la matière scolaire qui permettent à l'enseignant de mettre en valeur les éléments linguistiques ciblés. L'approche suit normalement la séquence présentée ci-dessous afin de bien échafauder l'apprentissage des élèves tout en maintenant l'équilibre entre le contenu et les aspects de la langue.

Figure 2 : Une approche intégrée proactive : la séquence d'enseignement (Lyster, non publiée)



L'enseignement d'une matière scolaire en L2, en soi, n'est pas un moyen efficace pour l'apprentissage de la langue. L'enseignement du contenu doit être manipulé et complémenté de manière à maximiser l'apprentissage de la L2. (Swain, 1988)

Sans faire porter explicitement l'attention sur la langue lors de l'enseignement des matières scolaires, les compétences linguistiques des élèves ne s'amélioreront pas. Les enseignants ont donc un très grand rôle à jouer; ils ont des décisions à prendre tous les jours pour maximiser autant l'apprentissage du contenu que celui de la langue. Pour entreprendre ce processus, les enseignants doivent concevoir des activités dans un contexte signifiant et doivent simultanément déterminer des objectifs disciplinaires **reliés à la matière scolaire** et des objectifs langagiers **reliés à un élément linguistique ciblé**.

1^{re} étape – La perception

Dans un premier temps, **l'activité de perception** s'effectue normalement à partir d'un texte relié à une matière scolaire ou à un thème pertinent. Le texte sert de tremplin pour mettre en évidence les éléments linguistiques, par exemple des mots ou des passages en caractères gras. Les éléments visés de la langue devraient découler de la matière scolaire et des besoins des élèves. Les élèves sont alors appelés à prêter attention aux éléments linguistiques ciblés simplement dans le but de remarquer leur présence et leur sens dans un contexte signifiant tout en se préoccupant principalement du contenu du texte. L'exemple suivant tiré de Lyster (2004) est une activité de perception dans un cours de sciences humaines qui avait pour but de faire remarquer aux élèves de la 5^e année le lien entre la terminaison de certains noms ciblés et leur genre grammatical.

Sans l'intégration de la langue au contenu, les élèves sont privés d'occasion de porter leur attention sur des éléments spécifiques de la langue dans un moment où leur motivation à les apprendre est à son maximum. (Lightbown, 2014)

Exemple d'activité de perception

La fondation de Québec

Objectif disciplinaire : faire prendre conscience aux élèves de la fondation de la colonie de Québec en Nouvelle-France

Objectif langagier : prêter attention au genre grammatical

*Après avoir reçu **la mission** de fonder **une colonie** en Nouvelle-France, Samuel de Champlain a choisi, pour faire **un établissement** permanent, le site où se trouve aujourd'hui la ville de Québec. C'est parce que cet endroit avait **un grand avantage** : **la fourrure** y était très présente. [...] De plus, **la colonie** se situait sur le fleuve St-Laurent, ce qui donnait accès au cœur **du continent** et ouvrait peut-être **un passage** vers **la Chine**.*

***La vie** dans **la colonie** était très dure. **Le défrichement** de la forêt était difficile et **la nourriture** manquait. Les colons risquaient donc de mourir de **la famine** ou encore du scorbut, **une maladie** très grave. **La survie** d'**une grande partie de la population** dépendait donc de **la marchandise** venant de France. Mais, en 1629, les Anglais ont pris Québec et **la Nouvelle-France** est restée aux mains de l'Angleterre pendant trois ans. Par la suite, Champlain est revenu pour reprendre les rênes de **la colonie**.*

*Petit à petit, **la population** de **la colonie** augmentait, **le défrichement** devenait moins difficile. [...] Aujourd'hui sur la Place-Royale à Québec, on peut toujours visiter Notre-Dame-des-Victoires, **une église** bâtie en 1688 sur **la fondation** de l'habitation de Champlain.*

Même si l'objectif principal de la leçon est de faire prendre conscience aux élèves de la fondation de la colonie de Québec en Nouvelle-France, ils ont l'occasion de remarquer les indices du genre grammatical grâce à leur mise en évidence dans le texte.

2^e étape – La conscientisation

Dans un deuxième temps, l'**activité de conscientisation** entraîne un retour réflexif : c'est-à-dire un moment de réflexion par les élèves sur ce qu'ils viennent de remarquer pour en faire une analyse ou une élaboration d'une règle de langue. Il s'agit de repérer les éléments linguistiques pour ensuite les manipuler. Il est possible, par exemple, de demander aux élèves de classer les éléments du même type, de détecter des régularités afin de découvrir des règles, de s'engager dans une discussion métalinguistique ou de décortiquer certains aspects du texte pour ensuite le reconstruire.

L'activité suivante fait suite à l'activité de perception qui visait à la fois le genre grammatical et l'étude de la fondation de Québec. À partir du texte précédent, les élèves doivent classer les noms-cibles en fonction de leur terminaison et indiquer si les noms avec ces terminaisons sont masculins ou féminins. Pour ce faire, les élèves travaillent à partir d'un tableau vierge tandis que celui qui suit comporte déjà les réponses.

Exemple d'activité de la conscientisation

La fondation de Québec

Objectif disciplinaire : mettre de côté pour le moment
Objectif langagier : détecter les régularités afin de découvrir quelques règles du genre grammatical

Terminaisons	Noms retrouvés dans le texte	M ou F?
-age	un avantage, un passage	M
-tion, -sion	la mission, la population, la fondation	F
-ment, -ent	un établissement, le défrichement, du continent	M
-ine	la Chine, la famine	F
-ie	une/la colonie, la vie, une partie, la survie, une maladie	F
-ise	la marchandise, une église	F
-ure	la fourrure, la nourriture	F

Il est important de noter que l'étape de la **conscientisation** marque une **pause par rapport au contenu** qui est laissé de côté momentanément afin d'aborder plus spécifiquement les éléments linguistiques.

Dans les prochaines étapes, il s'agit de revenir au contexte disciplinaire ou thématique pour assurer la mise en pratique des éléments linguistiques ciblés. Cette pratique validera les apprentissages précédents. Elle comprend deux étapes : **la pratique guidée et la pratique autonome.**

3^e étape – La pratique guidée

La pratique guidée nécessite l'utilisation orale, par l'élève, des éléments linguistiques ciblés. On pourrait, par exemple, lui demander de participer à un jeu de rôle pour donner des directions géographiques en employant les bonnes prépositions ou de proposer des hypothèses scientifiques pour une expérience en utilisant le conditionnel.

Il est à noter que la pratique guidée permet l'emploi de formes linguistiques spécifiques, développe la conscience métalinguistique et cible la précision. Les activités à l'intérieur de la pratique guidée offrent une occasion propice à la rétroaction correctrice en situation d'apprentissage.

L'exemple suivant vient compléter les activités de perception et de conscientisation précédentes. Des devinettes servent à mettre en pratique oralement l'attribution du genre grammatical tout en révisant le contenu de la leçon de sciences humaines. Par exemple, la devinette « Samuel de Champlain a établi la première en Nouvelle-France en 1608 » a pour but de susciter la phrase nominale « une colonie »; pour rester dans le jeu, les élèves doivent inclure le bon déterminant. L'activité proposée ci-dessous comporte d'autres devinettes visant à la fois le contenu et la précision langagière.

Exemple d'activité de la pratique guidée

La fondation de Québec

Objectif disciplinaire : réviser le contenu de la leçon.
Objectif langagier : pratiquer oralement l'attribution du genre grammatical.

Cela s'est produit en Nouvelle-France lorsque les colons manquaient de nourriture et crevaient de faim.	LA FAMINE
Je sers à couvrir certains mammifères. J'ai été très recherchée pendant l'établissement de la Nouvelle-France.	LA FOURRURE
Je suis l'enlèvement des arbres dans le but de préparer la terre pour la culture.	LE DÉFRICHEMENT
Le scorbut, la cause de beaucoup de morts en Nouvelle-France, en est un exemple.	UNE MALADIE
En Nouvelle-France, j'ai augmenté grâce aux naissances et à l'arrivée de nouveaux colons.	LA POPULATION

4^e étape – La pratique autonome

La pratique autonome encourage aussi l'utilisation des éléments linguistiques ciblés, mais dans un contexte disciplinaire ayant moins de contraintes linguistiques. C'est-à-dire que le contenu prime alors que la précision langagière devient secondaire. La pratique autonome promeut les activités d'apprentissage ouvertes et signifiantes, servant alors à motiver les élèves à employer le français et à développer leur confiance. Ces activités visent la communication tout en s'avérant propices à la rétroaction corrective.

Toujours dans une situation d'apprentissage visant conjointement l'étude de la colonisation de la Nouvelle-France et le genre grammatical, dans l'exemple suivant, on pourrait demander aux élèves d'aborder oralement ou à l'écrit un des thèmes proposés dans l'activité suivante.

Exemple d'activité de la pratique autonome

La fondation de Québec

- | | |
|---------------------------------|---|
| Objectif disciplinaire : | comparer et interpréter des réalités sociales d'hier et d'aujourd'hui. |
| Objectif langagier : | utiliser le français pour comparer le présent et le passé tout en utilisant le bon genre des noms ciblés. |

Sujets de discussion

- Comparez la position des habitants de la Nouvelle-France et celles de nos jours à l'égard de la mode de la fourrure.
- Discutez de la signification à l'époque du constat que la nouvelle colonie ouvrait peut-être un passage vers la Chine.
- Comparez la position des habitants de la Nouvelle-France et celles de nos jours en ce qui a trait au défrichement (déforestation) de la forêt.
- Si vous avez déjà eu la chance de visiter la ville de Québec, partagez avec la classe votre expérience dans « le Vieux-Québec ».

Même si le but principal est de fournir aux élèves des occasions de se poser des questions par rapport à certaines réalités sociales et historiques et de les interpréter, il ne faudrait pas abandonner les objectifs langagiers. Les enseignants devraient toujours veiller à ce que les mots clés soient accompagnés de marqueurs de genre corrects (p. ex. : une colonie, la fourrure, le défrichement, la Nouvelle-France, la ville de Québec). Si nécessaire, ils recourent à la rétroaction corrective afin de guider les élèves.

L'immersion favorise généralement la compréhension du message des élèves et ces derniers parviennent à se faire comprendre tout en contournant une grande partie de la grammaire. La séquence d'enseignement « **perception-conscientisation-pratique guidée-pratique autonome** » permet donc d'éviter cette situation tout en travaillant la langue en contexte de manière intentionnelle.



UNE APPROCHE INTÉGRÉE RÉACTIVE



Une approche intégrée réactive : De quoi s'agit-il?

L'approche intégrée réactive met en valeur des interactions orales spontanées qui se caractérisent par la négociation du sens de la langue à travers le contenu en utilisant des stratégies d'échafaudage et de rétroaction corrective. Il s'agit d'un aspect oral moins planifié où l'enseignant réagit lors des interactions avec les élèves pour mettre en valeur la langue et le contenu.

Cette approche réactive survient en réponse à la production orale des élèves lors des interactions à l'oral. Ces interactions spontanées entre enseignant et élève sont les plus efficaces quand l'élève a quelque chose à dire et qu'il veut transmettre un message. Cette intervention est immédiate pour que l'élève soit capable de faire le lien entre ce qu'il veut dire et comment le dire correctement.

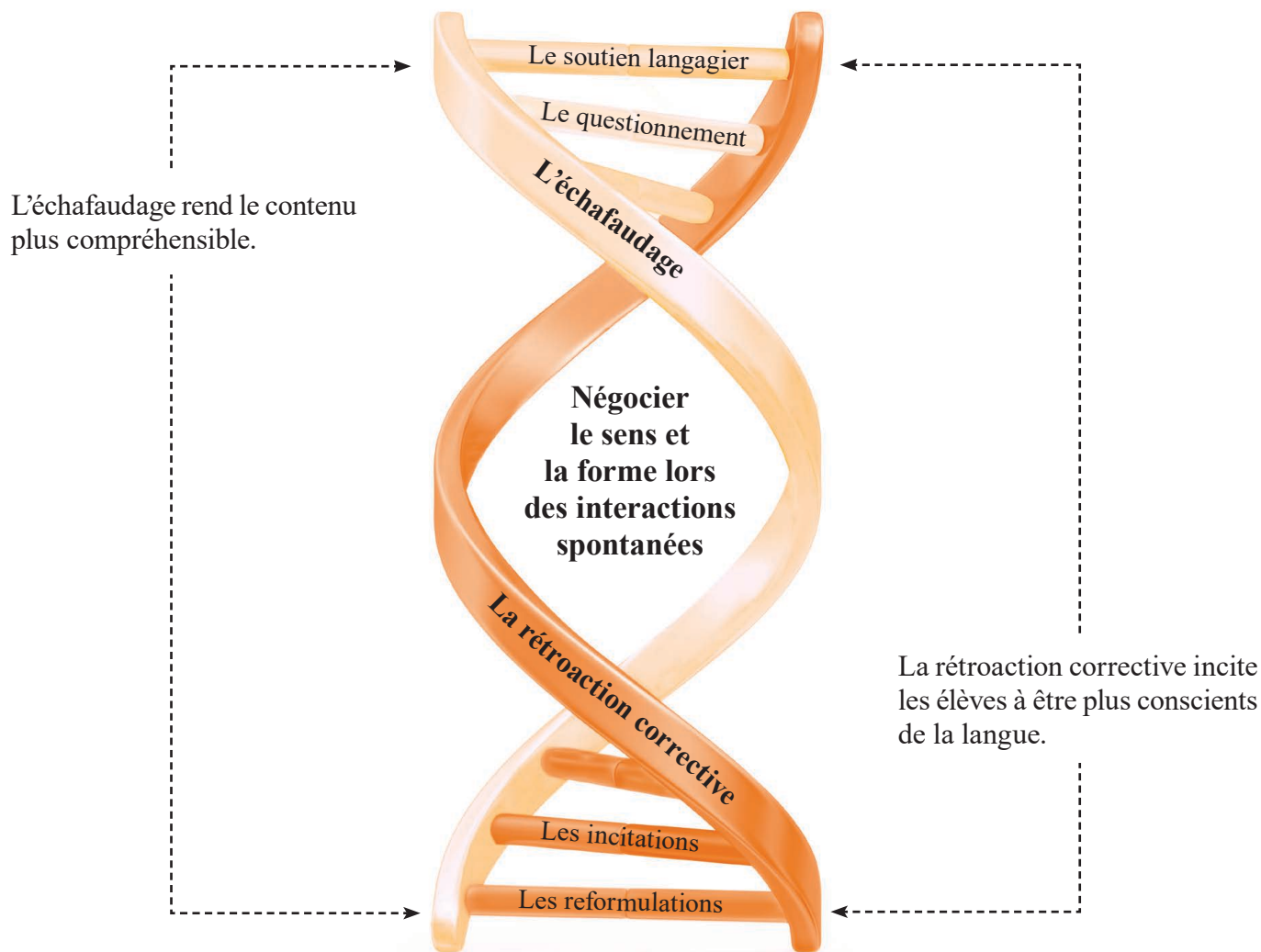
Les enseignants en immersion française se doivent d'améliorer et d'organiser le discours en classe afin de faciliter l'apprentissage du contenu et de la langue. Pour ce faire, les enseignants emploient l'échafaudage en

- rendant compréhensible la langue pour faciliter les tâches disciplinaires;
- posant de bonnes questions qui demandent une réponse élaborée;
- donnant de la rétroaction corrective.

Ce soutien oral fourni par l'enseignant permet aux élèves de comprendre la structure de la langue française et le contenu en accomplissant des tâches qu'ils seraient incapables de faire seuls. La figure 3 illustre des stratégies de négociation et leur interconnexion. L'échafaudage rend le contenu plus compréhensible pour l'élève alors que la rétroaction corrective pousse l'élève à être conscient de la langue. C'est grâce à cet appui que les élèves seront en mesure de renforcer le rappel dans leur mémoire pour arriver à y établir des automatismes linguistiques.



Figure 3 : L'approche intégrée réactive : Les stratégies pour négocier le sens et la forme



Une approche intégrée réactive : comment faire?

Les interactions lors de l'approche réactive semblent moins planifiées et plus spontanées que les interventions proactives. (Lyster, 2012)

Les enseignants choisissent la stratégie appropriée lors des interactions spontanées en salle de classe afin d'appuyer les élèves à mieux comprendre, à continuer à développer leur registre linguistique et à consolider davantage leurs habiletés langagières. Les interactions orales spontanées qui encouragent la participation des élèves fournissent un appui important aux élèves puisqu'ils étudient des matières scolaires dans une langue qu'ils sont en voie d'acquérir.

L'échafaudage sert à rendre le contenu plus compréhensible

Il faut insister sur l'utilisation du français, il y a mille façons de dire les choses sans passer par l'anglais. (Lyster, 2015)

L'échafaudage est un soutien temporaire qu'offrent les enseignants aux élèves pour rendre le français ainsi que le contenu compréhensibles tout en facilitant la mise en œuvre de tâches disciplinaires, et ce, jusqu'à ce que les élèves deviennent de plus en plus autonomes dans leur compréhension menant à l'accomplissement des tâches.

Deux stratégies principales d'échafaudage sont proposées par Lyster :

Le soutien langagier est une stratégie clé pour assurer la compréhension des contenus enseignés dans une langue que les élèves ne maîtrisent pas tout à fait. Les techniques suggérées illustrent un soutien langagier offert aux élèves dans la mesure où les enseignants :

- mettent l'accent sur des mots clés;
- recourent à la redondance linguistique par le biais de répétitions, de synonymes, de nombreux exemples, de paraphrases (ex. « *Autrement dit...* »);
- attendent suffisamment après avoir posé une question;
- assurent la prévisibilité dans les routines;
- utilisent beaucoup de gestes et d'éléments visuels.

Ces stratégies permettent à l'enseignant d'assurer une bonne compréhension de la part des élèves sans avoir à recourir à l'anglais.

Le questionnement est une stratégie utilisée par les enseignants pour inciter les élèves à utiliser un langage plus complexe et leur offrir des occasions de s'engager plus fréquemment dans des communications élaborées. C'est important de vérifier la compréhension tout en dépassant les énoncés tels que « *Vous avez tous compris?* » ou « *Excellent!* » et de chercher plutôt une élaboration. Les questions suivantes illustrent des stratégies de questionnement :

- « *Qu'est-ce que tu veux dire?* »
- « *Pourquoi tu penses ça?* »
- « *Comment le sais-tu?* »
- « *Qu'est-ce qui te fait penser cela?* »
- « *Dis-moi encore plus.* »
- « *Pourquoi ce serait le cas?* »

La rétroaction corrective incite les élèves à être plus conscients de la langue

La rétroaction corrective est une réaction à des énoncés oraux comportant une erreur. Il faut reconnaître qu'un enseignant ne peut pas corriger l'erreur de l'élève, mais plutôt fournir une rétroaction qui permet à l'élève de la corriger. L'enseignant est en mesure de fournir de la rétroaction qui encourage les élèves à aller au-delà de leur utilisation de formes d'interlangue récurrentes.

Pourquoi utiliser la rétroaction corrective?

La rétroaction corrective fait partie de l'approche intégrée en ce sens qu'elle constitue un moyen efficace d'aborder les difficultés langagières rencontrées par les élèves en contexte de communication. De plus, dans le but de faire naître chez ceux-ci une certaine prise de conscience, la rétroaction corrective joue un rôle important pendant les activités de perception, de conscientisation et de pratique décrites dans la section précédente.

À force de se corriger, les élèves profitent non seulement d'une pratique en contexte mais aussi de la profondeur de traitement que requièrent la récupération et la production orale (Lyster, 2004).

Avant d'aborder la rétroaction corrective, il faut souligner que les erreurs font partie intégrante de l'apprentissage d'une langue. Il n'est donc pas question d'encourager les élèves à éviter de faire des erreurs, mais plutôt de leur faire comprendre qu'ils mettent à l'épreuve leurs hypothèses à propos de la langue seconde. Les bénéfices de la mise à l'épreuve des hypothèses proviennent conjointement de l'erreur elle-même et de la rétroaction immédiate et non pas uniquement de l'erreur commise.

Selon des recherches, un paradoxe existe : alors que les élèves expriment une préférence pour la rétroaction corrective, les enseignants croient que les élèves préfèrent qu'on ne corrige pas leurs erreurs. De plus, ces recherches suggèrent que c'est justement quand les élèves ont quelque chose qu'ils jugent important à dire que la rétroaction corrective sera la plus efficace. Autrement dit, l'efficacité de l'intervention dépendrait de son immédiateté. La rétroaction corrective fait donc partie de l'échafaudage, à savoir un soutien temporaire qui aide les élèves à s'exprimer d'une manière qu'ils ne seraient pas en mesure de faire par leurs seuls moyens.

Les élèves se rappellent mieux une information lorsqu'ils prennent une part active dans sa production plutôt que de l'avoir fournie par une source externe (Clark, 1995; de Winstanley et Bjork, 2004).

Deux catégories de rétroaction corrective sont suggérées par Lyster :

Les reprises fournissent la bonne forme aux élèves après une erreur.

- la reformulation implicite : l'enseignant reformule l'énoncé de l'élève, en éliminant l'erreur de façon implicite :
 - Élève : La fille a rencontré une histoire.
 - Enseignant : Ah oui? La fille a raconté une histoire.
- la correction explicite : l'enseignant fournit à l'élève la forme correcte tout en lui indiquant qu'il y a eu une erreur :
 - Élève : Les pailles sont de différentes grosseurs.
 - Enseignant : Je veux que tu te serves du mot longueur, pas grosseur.

Les incitations fournissent des signaux aux élèves, qui les orientent vers l'autocorrection ou la correction par les pairs.

- la demande de clarification : l'enseignant, en se servant de phrases telles que « Pardon » et « Je ne comprends pas », prétend ne pas avoir compris :
 - Élève : J'ai réussi ma lettre.
 - Enseignant : Je ne comprends pas, tu as réussi ta lettre?
- la répétition de l'erreur : l'enseignant répète l'énoncé fautif de l'élève en modifiant souvent l'intonation :
 - Élève : La guimauve, la chocolat
 - Enseignant : La chocolat?
- l'indice métalinguistique : l'enseignant fait un commentaire ou pose une question qui souligne un problème dans l'énoncé de l'élève sans toutefois lui donner la forme correcte :
 - Élève : Le éléphant gronde.
 - Enseignant : Est-ce qu'on dit « le éléphant »?
- la sollicitation : l'enseignant sollicite la forme correcte :
 - Élève : C'est comme le boss de toute la Chine.
 - Enseignant : Oui, mais est-ce qu'on peut trouver d'autres mots que le mot « boss »?

Dans le contexte de l’immersion, des chercheurs plaident contre le recours excessif aux reformulations en faveur d’une plus grande utilisation des incitations en raison des occasions qu’elles donnent aux apprenants de pratiquer les formes cibles émergentes dans des contextes d’interaction (Lyster, 2007; Lyster et Ranta, 1997). Cette dernière stratégie vise à amener les élèves à l’autocorrection ou à la correction par les pairs. À force de corriger leurs erreurs, les élèves profitent de la récupération des informations stockées dans la mémoire à long terme de manière à les intégrer à leur répertoire linguistique automatique. Dans le cas des reformulations, il faut s’assurer qu’elles soient bien saisies par l’élève et non perçues comme une affirmation d’une bonne réponse. C’est parce que, en immersion, on dit souvent « oui » au contenu sans prêter attention à la forme.

Cela ne veut pas dire qu’il faut proscrire l’utilisation des reformulations, mais plutôt encourager les enseignants à recourir à toute la gamme de techniques qui sont à leur disposition plutôt que de s’appuyer trop souvent sur les reformulations.

D’une part, la stratégie bien attestée qui consiste à reformuler sans cesse les erreurs des élèves tout en faisant le travail pour eux n’est pas une stratégie efficace pour assurer le développement continu du français. D’autre part, la stratégie d’inciter les élèves à s’autocorriger en puisant dans ce qu’ils n’ont pas encore acquis est tout aussi inefficace. L’efficacité de la rétroaction corrective dépend donc d’un emploi de stratégies variées. À cet effet, le tableau suivant a pour but d’aider les enseignants à choisir entre la reformulation et l’incitation.

QUAND FAUDRAIT-IL EMPLOYER	
Les reformulations?	Les incitations?
<ol style="list-style-type: none"> 1. Le contenu est nouveau 2. La forme est peu connue 3. On peut raccourcir la reformulation et ajuster l’intonation afin d’isoler la forme correcte 4. L’erreur est d’ordre phonologique 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Le contenu est déjà connu 2. La forme est connue 3. Les erreurs relèvent d’un mauvais choix entre deux éléments (p. ex. : être/avoir, masculin/féminin) 4. On dirait que les erreurs sont fossilisées...
<p>Les reprises servent à négocier le sens parce qu’elles semblent confirmer le contenu des énoncés de l’élève.</p>	<p>Les incitations servent à négocier la forme tout en créant des occasions de pratique dans le cadre d’une interaction communicative.</p>
<p>L’efficacité de la rétroaction corrective repose sur une intervention immédiate et un emploi de stratégies variées afin d’éviter la fossilisation des erreurs.</p>	



DES DÉFIS LANGAGIERS CHEZ LES ÉLÈVES D'IMMERSION



Quels éléments langagiers doivent être considérés pour orienter l'approche immersive?

On constate que les élèves apprennent facilement des caractéristiques du français qui sont fréquentes et faciles à repérer phonologiquement dans des structures syntaxiques semblables à celles de la langue première. Cependant, les recherches indiquent qu'il y a de nombreuses particularités de la langue française que les élèves ne peuvent acquérir de façon implicite simplement en étant exposés à cette langue. Certaines de ces particularités (reliées au genre grammatical, aux verbes et aux pronoms) sont identifiées et expliquées ci-dessous afin de servir de point de départ pour orienter l'enseignement de la langue française à l'intérieur de toutes les matières scolaires.

Le genre grammatical

Le genre grammatical, à savoir si les noms communs sont masculins ou féminins, présente un défi pour les élèves en immersion. Par conséquent, ils ont besoin d'énormément d'appui concernant l'emploi approprié du genre grammatical.

Pourquoi le genre grammatical s'apprend-il difficilement dans un contexte immersif?

Selon Harley (2013) :

- Le concept de genre grammatical n'est pas familier pour les élèves dont la langue principale d'usage est l'anglais;
- Le message est favorisé lors de la communication orale et le genre est peu important dans la transmission du sens;
- Pour faire face à cette difficulté, les élèves adoptent une stratégie pour produire un article ambigu qui se prononce entre « le » et « la » et entre « un » et « une ».

Comment l'acquisition du genre grammatical diffère-t-elle entre francophones et anglophones?

- Le genre grammatical s'apprend chez les élèves d'immersion de manière complètement différente des locuteurs qui ont le français comme langue maternelle qui apprennent et traitent les déterminants et les noms implicitement comme des blocs unis (p. ex. : latable, lamer, lemur). En revanche, les apprenants anglophones apprennent les déterminants et les noms français en tant qu'unités séparées. C'est-à-dire que, dans l'esprit d'un francophone, « le » fait déjà partie du syntagme « le mur » alors qu'un anglophone doit d'abord trouver le mot « mur » dans son lexique mental (à savoir les mots conservés dans sa mémoire) pour ensuite repérer le bon déterminant.



Est-il vraiment important d'aborder le genre grammatical dès le début de l'immersion?

- Un manque de compétence dans le genre grammatical entraîne de nombreuses erreurs en français. Les élèves d'immersion ont donc besoin d'énormément d'appui concernant l'emploi approprié du genre grammatical.
- Comme le genre est en grande partie déterminé phonologiquement, il convient de commencer tôt à le mettre en valeur dans l'enseignement du français.

Quels sont les indices qui aident les élèves à apprendre le genre grammatical?

Les élèves apprennent souvent que le genre est arbitraire et sans logique tandis que, dans les faits, 80 % des noms dans Le Robert Junior Illustré ont une terminaison qui en prédit le genre et que seulement 20 % ont une terminaison ambiguë (Lyster, 2006).

Il existe des indices utiles pour déterminer le genre grammatical des noms, permettant aux élèves de réduire l'effort de mémoire :

- Les indices biologiques indiquent le sexe d'un référent animé :
 - une fille, un garçon
 - une femme, un homme
 - une cousine, un cousin
 - une chanteuse, un chanteur
- Les indices lexicaux sont périphériques par rapport au nom et consistent en :
 - les déterminants (une province)
 - les adjectifs (les provinces canadiennes)
 - les pronoms (elles sont une dizaine, les provinces du Canada)
- Les indices sublexicaux sont à l'intérieur même du nom, à savoir les terminaisons :
 - Terminaisons féminines : -ie, -ine, -aine, -tion, -té, -se, -ance, -ette, -otte, -ure, -che
 - Terminaisons masculines : -in, -an, -age, -o/-eau, -eu

(une liste plus exhaustive se trouve en annexe)

Implications pédagogiques :

- Les élèves n'ont pas à apprendre le genre de chaque nom par cœur : ils peuvent plutôt apprendre le genre grammatical de plusieurs noms à la fois qui ont les mêmes terminaisons.
- Comme les élèves en immersion sont environ trois fois plus aptes à assigner correctement le genre masculin que le genre féminin, il faut attirer leur attention surtout sur les formes féminines afin de les inciter à remarquer des distinctions du genre grammatical.
- Quant à la production orale de leurs élèves, les enseignants, dans toutes les matières et à tous les niveaux, devraient formuler des commentaires correctifs pour aider les élèves à améliorer leur utilisation du genre grammatical.

Comment attirer l'attention des élèves sur le genre grammatical tout en enseignant les matières scolaires?

- Donner constamment des exemples clairs des marqueurs de genre.
- Inclure toujours les déterminants devant les noms dans tous les contextes possibles.
- Faire ressortir les différences de prononciation entre les déterminants définis (le vs la) et entre les déterminants indéfinis (un vs une).
- Accentuer les formes féminines pour les distinguer clairement des formes masculines, par exemple, « une belle bicyclette blanche » vs « un beau vélo blanc » ou « une vieille bâtisse française » vs « un vieux bâtiment français ».
- Accentuer les pronoms compléments d'objet comme indicateurs de genre grammatical tout en les accompagnant d'une dislocation à gauche ou à droite (p. ex. : « Je te le rendrai demain, ton devoir » ou « Ta copie, je te la remettrai demain »).

Les verbes

Les recherches canadiennes (p. ex. : Harley, 1986; Allen *et al.* 1990) démontrent que les élèves en immersion éprouvent de la difficulté à conjuguer des verbes en français. Il est toutefois important que les élèves apprennent non seulement les différentes formes verbales, mais aussi qu'ils comprennent ce que signifient les différents temps. De plus, il faut noter que, toujours selon des recherches, la fréquence d'utilisation des temps des verbes employés dans un contexte oral en classe se répartit comme suit :

- 75 % au présent de l'indicatif ou au présent de l'impératif
- 15 % au passé
- 3 % au présent du conditionnel

Implications pédagogiques :

Les enseignants sont encouragés à utiliser une plus grande variété de temps verbaux afin d'exposer leurs élèves justement à une gamme plus variée.

Le passé composé et l'imparfait

Entre le passé composé et l'imparfait, les élèves n'arrivent pas toujours à choisir le temps du passé approprié. Il importe donc qu'ils arrivent à reconnaître que l'imparfait illustre une situation comme étant en train de se passer, donc en progression, alors que le passé composé sert à raconter des actions complétées.

D'où vient cette lacune langagière?

- Cette distinction fonctionnelle entre le passé composé et l'imparfait pose problème en partie parce que la même distinction n'existe pas comme telle en anglais.
- Ce qui rend ceci encore plus difficile pour l'apprenant est le fait qu'il est souvent délicat de distinguer ces deux formes orales en raison de la faible différence dans la prononciation des terminaisons *é/ais*.

Par exemple, les formes *j'ai écouté* et *j'écoutais* se distinguent plus facilement à l'écrit qu'à l'oral.

Implications pédagogiques :

- Pour mettre en valeur ces deux temps du passé, les enseignants doivent fournir aux élèves de multiples occasions de percevoir et d'utiliser ces formes en situation d'apprentissage dans leurs classes de français, de sciences, d'histoire ou autre.

Le conditionnel

Le conditionnel est difficilement appris en contexte scolaire parce qu'il peut être facilement évité sans trop compromettre le sens du message. Cependant, il demeure important que les élèves s'en servent pour exprimer les notions suivantes :

- Un point de vue qui se veut incertain ou irréel par rapport au présent, c'est-à-dire une hypothèse, une prédiction :
« Il y aurait moins de pollution si tout le monde faisait du recyclage. »
- Le futur du passé :
« J'ai expliqué à mon prof que je serais en retard. »
- Une demande atténuée à des fins de politesse :
« Je voudrais emprunter un crayon, s'il vous plaît. »

Par exemple, dans une étude où les adolescents devaient demander le chemin à un étranger le conditionnel a été utilisé par les deux tiers des jeunes francophones pour atténuer la demande :

« *Pourriez-vous m'expliquer le chemin pour...* »,

mais par aucun des élèves d'immersion qui ont plutôt opté pour l'indicatif :

« *Est-ce que vous pouvez me dire où est...?* ».

De plus, les adolescents francophones ont même utilisé le conditionnel pour adoucir leurs demandes entre eux (p. ex. : « *Pourrais-tu parler moins fort?* » « *Pourrais-tu m'expliquer la leçon?* »).

Le conditionnel s'est ainsi avéré très utile dans l'interaction de tous les jours entre jeunes amis. Par conséquent, les enseignants ne devraient pas trop tarder à enseigner la fonction sociolinguistique du conditionnel comme si elle relevait d'un discours trop soutenu.

Implications pédagogiques :

- Les enseignants doivent souligner l'utilité du conditionnel en ce sens qu'il s'agit d'un mode permettant au locuteur d'être poli, et la politesse facilite les interactions sociales.
- Le conditionnel sert à exprimer des prédictions et des hypothèses, lesquelles sont des notions cognitivement avancées et donc nécessaires à la réussite scolaire. Les recherches ont toutefois démontré que la présence du conditionnel dans le discours des enseignants est minime. Ces derniers se doivent donc d'employer le conditionnel plus souvent et d'encourager son utilisation par les élèves en situation d'apprentissage (ex. : formuler des hypothèses en sciences de la nature ou en sciences humaines).

Les verbes de mouvement et de direction

Une autre caractéristique difficile à maîtriser pour les élèves en immersion porte sur les choix lexicaux et les structures syntaxiques des verbes qui expriment le mouvement et la direction (Harley, 1992).

Quelles sont les difficultés envisagées?

- Les verbes de mouvement en anglais sont généralement suivis par des prépositions comme « *to go up* » ou « *to go down* ». En français, la direction est déjà exprimée dans les verbes de mouvement comme *monter, descendre, redescendre, rentrer, et sortir*.
- Influencés par l'anglais, les élèves en immersion évitent souvent d'utiliser ces verbes de mouvement qui sont très utiles en français.
- Ils utilisent plutôt de façon excessive des verbes à forte fréquence comme *aller* :
« *elle est allée à la maison* » au lieu de « *elle est rentrée* »
- De même, ils utilisent le verbe « *courir* » avec des prépositions pour exprimer la direction :
« *il a couru en haut de l'escalier* » au lieu de « *il a monté l'escalier en courant* »

Implications pédagogiques :

- Les verbes comme monter, descendre, remonter, sortir, entrer, et ainsi de suite, doivent être utilisés à tous les niveaux et dans toutes les matières au lieu de laisser les élèves surutiliser des verbes comme *aller* et *courir* suivis d'une préposition.

Les pronoms

Les élèves en immersion sont facilement portés à penser qu'il y a une correspondance univoque entre les pronoms en anglais et en français alors que ce n'est pas le cas.

- Les deux pronoms « *she* » et « *her* » sont équivalents au pronom « elle », et le pronom « *them* » comporte de nombreux équivalents en français : « *ils, elles, eux, leur* ».
- Les deux pronoms « *tu* » et « *vous* » en français n'ont qu'un seul équivalent en anglais « *you* ».
- Le français établit plus de distinctions pronominales que l'anglais :

selon le nombre (*tu* et *vous* vs « *you* »)

selon le statut (encore *tu* et *vous* vs « *you* »)

selon le genre (*ils* et *elles* vs « *they* »)

selon que le pronom objet est direct ou indirect : *le, la* et *les* sont des pronoms d'objet direct et *lui* et *leur* sont des pronoms d'objet indirect, alors que les pronoms d'objet sont les mêmes en anglais qu'ils soient directs ou indirects (*him, her, them*).

La complexité grammaticale des pronoms en français est source de difficulté pour les élèves en immersion, notamment les pronoms objets directs et indirects ainsi que les pronoms d'allocution *tu* et *vous*.

Les pronoms compléments d'objet directs et indirects

Depuis le début de l'immersion, les recherches ont fait part de la difficulté que les élèves éprouvent à assimiler les pronoms objets dans leur production. Il s'agit surtout de l'utilisation de pronoms objets directs *le, la, les, l'* et indirects *lui, leur*.

Pourquoi tant de difficultés?

- Lorsque les compléments de verbes sont des noms, l'ordre des mots en français est identique à celui en anglais, soit sujet-verbe-objet (SVO). Par contre, lorsque les compléments de verbes sont des pronoms, l'ordre change à SOV. Les pronoms d'objet précèdent alors le verbe plutôt que de le suivre, du moins dans les phrases déclaratives : « Je te rends ton livre ».
- En revanche, dans le cas des phrases impératives, les pronoms d'objet suivent le verbe « Rends-lui son livre », ce qui risque de signaler aux élèves que les pronoms objets peuvent aussi bien se placer après le verbe, comme en anglais, aboutissant alors à des phrases fautives telles que « Je rends lui son livre ».
- Le français fait une distinction entre le genre des pronoms lorsqu'ils sont utilisés comme sujets, *il* et *elle*, comme objets directs, *le* et *la*, et objets d'une préposition, *lui* et *elle*, mais ce n'est pas le cas avec l'objet indirect inanimé conjugué à la troisième personne du singulier, auquel cas le pronom *lui* peut être soit masculin ou féminin :

« J'ai téléphoné à ma mère. »

« Je lui ai téléphoné. »

Implications pédagogiques :

- Les enseignants, à tous les niveaux et de toutes les matières, doivent faire bon usage de ces pronoms, de façon à aider les élèves à les remarquer et à inciter les élèves à les utiliser de façon appropriée.
- Puisque les élèves ont tendance à éviter les pronoms d'objet *le*, *la* et *les* en les remplaçant par le pronom démonstratif *ça* « J'ai lu ça vs Je l'ai lu », les enseignants doivent, de leur côté, éviter de trop utiliser le pronom *ça* tout en modélisant les pronoms objets *le*, *la* et *les*.
- Les enseignants peuvent aussi montrer comment utiliser les pronoms d'objet par des interactions et des procédures typiques en classe en utilisant abondamment des phrases telles que « Peux-tu lui expliquer la consigne? » et « Si je te prêtais ce livre ce soir, pourrais-tu me le remettre demain? »

Les pronoms d'allocution : « tu » ou « vous »

Les élèves en immersion surutilisent le *tu* dans des situations où le *vous* s'impose soit comme marqueur de politesse (le *vous* singulier) ou comme marqueur de pluriel (le *vous* pluriel) (Harley, Cummins, Swain et Allen, 1990; Swain et Lapkin, 1990; Lyster, 1994).

Pourquoi ces difficultés?

- Les explications de l'utilisation à outrance du *tu* sont nombreuses, mais la plus simple est probablement due au fait que les élèves sont prédisposés cognitivement à ne s'attendre qu'à un seul pronom d'allocution qui correspond à l'anglais « you ».
- En l'absence de preuve indiquant le contraire (sous forme de rétroaction ou d'explication), la surgénéralisation d'une utilisation de *tu* à la fois singulier et pluriel s'intègre finalement à l'interlangue des élèves en immersion.

Le vouvoiement est-il important?

- En ce qui concerne le *vous* de politesse, il ne tombe pas en désuétude. Au contraire, il sert d'outil pour entrer, avec succès, en communication authentique avec des locuteurs plus âgés, qui sont inconnus ou de statut plus élevé (Lyster, 1996; Thibault, 1991; Vincent, 1993).
- En ce qui concerne le *vous* pluriel, il est important. La notion de nombre est fondamentale dans toutes les langues et les distinctions de nombre, dans la plupart d'entre elles, y sont encodées dans les pronoms d'allocution (l'anglais en étant une exception).

Implications pédagogiques :

- L'emploi du *tu* collectif par exemple : « *Mes amis, tu ouvres ton cahier à la page 12.* » est à proscrire, car l'usage systématique dans l'enseignement du *tu* pour marquer le pluriel risque de retarder et peut-être même d'empêcher le bon apprentissage de ces caractéristiques grammaticales importantes du français.
- Les enseignants peuvent facilement mettre en relief les distinctions entre le singulier et le pluriel en accompagnant de gestes les noms des élèves interpellés ou en utilisant des marqueurs de pluralité tels que *toute la classe, vous tous, vous autres*. Réciproquement, le nom individuel d'un élève et un geste (montrer du doigt, par exemple) peuvent souligner l'emploi des formes du *tu*.

- Les enseignants peuvent concevoir des activités d'apprentissage permettant d'abord aux apprenants de prendre conscience de la distinction entre « tu » et « vous », et ensuite de participer à des activités de production les obligeant à utiliser une forme ou l'autre selon le contexte.
- De plus, afin de souligner les contrastes dans l'emploi des pronoms d'allocution en langue maternelle et en langue seconde, les enseignants peuvent recourir à des présentations métalinguistiques.



CONCLUSION



L'approche intégrée propose un encadrement pédagogique qui vise systématiquement l'enseignement de la langue et du contenu. L'approche fournit aux enseignants une variété de stratégies flexibles qui s'adaptent facilement à toute situation d'apprentissage pour enrichir le discours en salle de classe.

Il convient de rappeler les difficultés (en français) qu'éprouvent les élèves d'immersion ainsi que leurs causes tant linguistiques que cognitives. Il est évident que les enseignants en immersion de toutes les matières scolaires et à tous les niveaux doivent s'acquitter d'une double tâche : enseigner dans la langue cible le contenu des matières qui leur sont attribuées et assurer l'apprentissage et l'emploi soutenu de cette langue cible. C'est par l'entremise d'activités de perception, de conscientisation et de pratique langagière accompagnées d'échafaudage et de rétroactions correctives que les enseignants pourront répondre aux difficultés rencontrées par leurs élèves et pourront orienter ces derniers vers une plus grande précision linguistique tout en développant leur confiance dans la pratique de la langue et leurs connaissances dans la discipline à l'étude.





ANNEXE



Terminaisons typiquement féminines et fréquentes

- *-aie, -(o)ue, -tion, -sion, -té, -ée, -ie*
- *-asse, -ace, -esse -isse, -ance, -ence*
- *-enne, -onne, -ine, -aine*
- *-ande, -onde, -ade, -ude, -arde*
- *-euse, -aise, -ise, -ose*
- *-ache, -iche, -oche, -(o)uche*
- *-ave, -ive*
- *-ière, -ure*
- *-ette, -otte, -ante, -ente, -inte*
- *-elle, -ille*

Terminaisons typiquement masculines et fréquentes

- *-an, -ant, -ent, -en, -in*
- *-on* (sans compter les noms terminés par *-tion/-sion, -çon* ou *-son*)
- *-eau, -au, -o, -œ, -oc*
- *-ai, -ais, -ait, -ès, -et*
- *-er, -é* après C (C≠t)
- *-ou, -out, -eu*
- *-i, -il, -it, -is, -if, -ic*
- *-ac, -at, -as*
- *-u, -ut, -us, -uc, -um*
- *-age, -ème, -ome, -isme*
- *-al, -el, -ol, -ail, -eil*
- *-ar, -ard, -our(s), -or(d), -ort, -ir, -oir*
- *-eur* (si animé)

Terminaisons typiquement ambiguës et fréquentes

- *-a, -ia, -oi, -çon/-son*
- *-aque, -ique*
- *-ide, -ode*
- *-ane, -ène, -one*
- *-be, -pe, -fe, -phe, -me, -gne*
- *-le* après V ou C (C≠l)
- *-te* après V ou C (C≠t; C≠n)
- *-re* après C ou V (V≠u; V≠iè)
- *-eur* (si inanimé)





RÉFÉRENCES



- ALLEN, Patrick, *et al.* (1990). « Aspects of classroom treatment: toward a more comprehensive view of second language education », dans HARLEY, Birgit, *et al.*, éd. *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, p. 57-81.
- CLARK, Steven E. (1995). « The Generation Effect and the Modeling of Associations in Memory », *Memory and Cognition*, vol. 23, n° 4, p. 442-455.
- DE BOT, Kees (1996). « The Psycholinguistics of the Output Hypothesis », *Language Learning*, vol. 46, n° 3, p. 529-555.
- DE WINSTANLEY, Patricia A., et Elizabeth L. BJORK (2004). « Processing Strategies and the Generation Effect: Implications for Making a Better Reader », *Memory and Cognition*, vol. 32, n° 6, p. 945-955.
- GERMAIN, Claude, Marguerite HARDY et Gabriella PAMBIANCHI (1991). *Interaction enseignant-e/élèves : selon une démarche communicative expérimentale*, Montréal, Centre éducatif et culturel. (Plan de perfectionnement en français langue seconde).
- HARLEY, Birgit (1986). *Age in Second Language Acquisition*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters.
- HARLEY, Birgit (1992). « Patterns of Second Language Development in French Immersion », *Journal of French Language Studies*, vol. 2, n° 2, p. 159-183.
- HARLEY, Birgit (1993). « Instructional Strategies and SLA in Early French Immersion », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 15, n° 2, p. 245-259.
- HARLEY, Birgit (2013). *La langue en jeu dans les classes communicatives de français langue seconde*, Ottawa, L'Association canadienne des professeurs de langues secondes : http://www.caslt.org/resources/french-sl/program-support-intensive-core-french_en.php.
- HARLEY, Birgit, *et al.* (1990). « The Nature of Language Proficiency », dans HARLEY, Birgit, *et al.*, éd. *The Development of Second Language Proficiency*, Cambridge, Royaume-Uni, Cambridge University Press, p. 7-25.



- LIGHTBOWN, Patsy (2008). « Transfer Appropriate Processing as a Model for Class Second Language Acquisition », dans HAN, ZhaoHong, éd. *Understanding Second Language Process*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters, p. 27-44.
- LYSTER, Roy (1994). « The Effect of Functional-analytic Teaching on Aspects of French Immersion Students' Sociolinguistic Competence », *Applied Linguistics*, vol. 15, n° 3, p. 263-287.
- LYSTER, Roy (1996). « Question Forms, Conditionals, and Second-person Pronouns Used by Adolescent Native Speakers Across Two Levels of Formality in Written and Oral French », *The Modern Language Journal*, vol. 80, n° 2, p. 165-182.
- LYSTER, Roy (2004). « Differential Effects of Prompts and Recasts in Form-focused Instruction », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 26, n° 3, p. 399-432.
- LYSTER, Roy (2006). « Predictability in French Gender Attribution: A Corpus Analysis », *Journal of French Language Studies*, vol. 16, n° 1, p. 69-92.
- LYSTER, Roy (2007). *Learning and Teaching Languages Through Content: A Counterbalanced Approach*, Amsterdam, John Benjamins.
- LYSTER, Roy, et Leila RANTA (1997). « Corrective Feedback and Learner Uptake: Negotiation of Form in Communicative Classrooms », *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 19, n° 1, p. 37-66.
- LYSTER, Roy (2012). *Une journée en immersion! Conscientisation, pratique et rétroaction : la formule gagnante pour améliorer le français oral de vos élèves*. [Présentation PowerPoint présentée au Edmonton Regional Language Consortium, le 27 avril 2012, Edmonton, Alberta].
- LYSTER, Roy (2014). *Le contrepoids dans la pédagogie immersive*. [Présentation PowerPoint présentée à la Division du Bureau d'éducation française, le 9 juin 2014, Winnipeg, Manitoba].
- LYSTER, Roy (2015). *La langue au cœur du Programme d'immersion française : une pédagogie renouvelée avec Roy Lyster*. [Présentation PowerPoint présentée au Forum de l'Association canadienne des professeurs d'immersion, le 22 avril 2015, Winnipeg, Manitoba].

- LYSTER, Roy (2016). *Vers une approche intégrée en immersion*, en collaboration avec l'Association canadienne des professeurs d'immersion, Montréal, Éditions CEC : <http://www.erlc.ca/programs/details.php?id=5808>.
- MANITOBA. ÉDUCATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR (2014). « Fondements pour apprendre et parler une autre langue : le Programme d'immersion au Manitoba » : <http://www.edu.gov.mb.ca/m12/frpub/me/fondements/index.html>.
- NETTEN, Joan (1991). « Towards a More Language Oriented Second Language Classroom », dans MALAVÉ, Lilliam, et Georges DUQUETTE, éd. *Language, Culture and Cognition*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters, p. 284-304.
- SALOMONE, Ann M. (1992). « Immersion Teachers' Pedagogical Beliefs and Practices: Results of a Descriptive Analysis », dans BERNHARDT, E., éd. *Life in Language Immersion Classrooms*, Clevedon, Royaume-Uni, Multilingual Matters, p. 9-44.
- SWAIN, Merrill (1988). « Manipulating and Complementing Content Teaching to Maximize Second Language Learning », *TESL Canada Journal*, vol.6, n° 1, p. 68-83.
- SWAIN, Merrill, et Suzanne CARROLL (1987). « The Immersion Observation Study », dans HARLEY, Birgit, et al., éd. *Development of Bilingual Proficiency. Final Report. Volume II: Classroom treatment* Toronto, Ontario, Modern Language Centre, OISE/UT, p. 190-316.
- SWAIN, Merrill, et Sharon LAPKIN (1990). « Aspects of the Sociolinguistic Performance of Early and Late French Immersion Students », dans SCARCELLA, Robin, Elaine ANDERSEN et Stephen KRASHEN, éd. *Developing Communicative Competence in a Second Language*, Newbury House, New York, p. 41-54.
- THIBAUT, Pierrette (1991). « La langue en mouvement : simplification, régularisation, restructuration », *LINX*, vol. 25, p. 79-92.
- VINCENT, D. (1993). « Entre tu et vous », *Au fil des événements*, Québec, Université Laval, p. 7-10.



La langue au cœur du Programme
d'immersion française :

Une approche intégrée dans la pédagogie immersive

