L'EXPLORATION DES ACTIONS PÉDAGOGIQUES UNIVERSELLES EN IMMERSION FRANÇAISE

Par

Kathy Melanie Hennessey

B.A.- B. Éd primaire, Université de Moncton, 2008

Une thèse soumise pour répondre aux exigences partielles pour l'obtention d'un diplôme d'études supérieures à la

Maitrise en éducation

dans l'Unité des études supérieures (GAU) de l'éducation

Superviseur:	Joseph Dicks, PhD, Faculté de l'éducation
Comité d'examen:	Paula Kristmanson, PhD, Faculté de l'éducation (présidente) Renée Bourgoin, PhD, Faculté de l'éducation, Josée Le Boutillier, PhD, Faculté de l'éducation Callie Mady, PhD, Faculté de l'éducation, Université de Nipissing

Cette thèse est approuvée par le doyen des études supérieures

THE UNIVERSITY OF NEW BRUNSWICK

JANVIER 2017

©Kathy Melanie Hennessey, 2017

RÉSUMÉ

Cette recherche qualitative de base a pour but d'explorer comment rendre l'apprentissage plus accessible à tous les apprenants en immersion française (IF). Effectuée en empruntant le cadre théorique de la conception universelle de l'apprentissage, l'inclusion de tous les apprenants en immersion française est au cœur de cette recherche.

Malgré les intentions de la province du N.-B. de promouvoir l'inclusion de tous en milieu scolaire et le fait que l'IF fait partie des programmes offerts à tous les apprenants, certains gens perçoivent l'IF comme étant non-inclusif. Il importe de transformer cette perception et de travailler à ce que les enseignants d'IF aient les outils nécessaires afin de pouvoir soutenir tous les apprenants dans leur salle de classe. De ce fait, l'institut de recherche en langue seconde du Canada (L_2RIC) a mis au point une liste d'actions (gestes, démarches, opérations) pédagogiques universelles (APU) qui servent à créer un environnement le plus propice et accessible à l'apprentissage en langue seconde.

Cette recherche examine la mise en pratique de ces APU dans des salles de classe d'IF au N.-B. à divers niveaux scolaires et dans divers programmes. Cette thèse contribue à la recherche dans le domaine de l'IF, de l'inclusion scolaire et des accommodations.

DÉDICACE

To my husband Michael Hennessey. Thank you for your continual support and encouragements thoughout this journey. I am grateful for having you by my side.

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon équipe de travail à L_2RIC. Ce fut une expérience enrichissante de travailler avec une équipe professionnelle qui a une éthique de travail si remarquable. Merci pour les conseils, le soutien moral et le partage de vos savoirs et expériences. Je remercie sincèrement Renée Bourgoin d'avoir travaillé en collaboration avec moi durant mon expérience de travail à L_2RIC. Ce fut inspirant de travailler à de nombreux projets avec toi. Merci d'avoir partagé tes expertises et d'avoir pris le temps de me remettre sur la bonne voie quand je n'étais pas certaine de la prochaine étape. Ta générosité est sincèrement appréciée.

Je remercie également mon comité de consultation. Sans vos nombreuses révisions, ce travail n'aurait pas pu prendre cette forme. Merci d'avoir accordé du temps à la lecture et relecture de cette thèse, sans compter les nombreux commentaires et réflexions qui m'ont poussée à viser plus haut, aller plus loin.

Finalement, je tiens à remercier Chantal Samson qui a fait une révision grammaticale de cette thèse. Merci d'avoir cru dans mon travail et d'y avoir contribué autant de temps volontairement.

Table des matières

RÉSUMÉ ..... **ii**
DÉDICACE ..... **iii**
REMERCIEMENTS ..... **iv**
Liste de tableaux ..... **vii**
Liste de figures ..... **viii**
Liste d'annexes ..... **ix**
Chapitre 1- Le contexte de la recherche **1**
Les programmes d'immersion française 2
L'inclusion au N.-B. 3
La problématique 4
Le but de la recherche 6
Chapitre 2 - Le recension des écrits **8**
La conception universelle de l'apprentissage 8
La conception universelle de l'apprentissage et l'inclusion scolaire 10
L'historique de l'inclusion scolaire au N.-B. 12
Les accommodations en inclusion scolaire au N.-B. 14
L'inclusion et le contexte de l'IF. 15
Les défis actuels de l'inclusion au N.-B. et les programmes d'immersion. 17
Les changements récents au programme d'immersion au N.-B. 18
Les besoins des apprenants de langue seconde 20
L'immersion française, la pédagogie et l'apprenant en langue seconde. 22
Les pratiques exemplaires et l'immersion française 25
L'intégration de la langue et du contenu. 27
L'Intrant compréhensible et la négociation du sens. 29
L'échafaudage. 31
Conclusion 33
Les questions de recherche 34
Chapitre 3- La méthodologie **36**
Un projet de recherche-action comme point de départ 36
La méthode de recherche préconisée 38
La description des participants 39
Les sessions de groupe 41
La cueillette de données 42
La procédure de l'analyse des données 45
Le processus entrepris pour l'analyse des données. 46
La crédibilité de la recherche 47
Considérations déontologiques 48
Conclusion 48

Chapitre 4- Les données.....49
Les APU et l'apprentissage en immersion française.....50
L'utilisation des APU et le développement de l'autonomie.....52
L'utilisation des APU augmentant la confiance et de la motivation.....54
Les APU et la pratique réflexive.....57
La pratique réflexive au niveau des besoins des apprenants.....57
La réflexion au niveau de l'enseignement du contenu.....58
L'emploi planifié et/ou spontané des APU par les enseignants d'IF.....60
L'inclusion et les APU en salle de classe.....63
L'utilisation des APU selon le niveau scolaire, la matière et le niveau linguistique des apprenants.....68
L'utilisation des APU à différents niveaux scolaires.....68
L'utilisation des APU dans les cours de matières.....71
L'utilisation des APU et le niveau de compétence linguistique.....73
Conclusion.....76
Est-ce que les APU contribuent à l'environnement de l'apprentissage?.....76
Est-ce que les APU semblent favoriser l'inclusion d'une variété d'apprenants dans la classe d'IF?.....77
Comment les APU sont-elles utilisées à divers niveaux scolaires et dans différentes matières?.....77
Chapitre 5 – La discussion et la conclusion.....79
Les APU et l'environnement d'apprentissage.....79
Les APU et l'inclusion.....84
L'utilisation des APU à divers niveaux et dans différentes matières scolaire.....88
Les implications pédagogiques.....90
La conclusion générale.....92
Références.....93
Curriculum Vitae

Liste de tableaux

Tableau 1. La description des participants……...……40

Tableau 2. Les types de données…….45

Tableau 3. Les matières scolaires et les APU…….……71

Liste de figures

Figure 1. La liste d'actions selon le processus d'apprentissage……51

Liste d'annexes

Annexe A. Les paliers d'intervention du modèle RAI……..103

Annexe B Ligne directrice de la conception universelle de l'apprentissage……104

Annexe B. La liste des accommodations universelles……...105

Annexe C. La liste des actions pédagogiques universelles……106

Annexe D. Questionnaire : un regard sur les APU utilisées en salle de classe…..… 107

Annexe E. Questionnaire : dans la peau de nos élèves……..……108

Annexe F. Gabarit des APU essayées en salle de classe……..…….109

Annexe G. Gabarit utilisé lors de l'analyse des vidéos…….…….……110

Annexe H. Les questions d'entrevues…….…..…..111

Chapitre 1- Le contexte de la recherche

Le bilinguisme est un phénomène existant à travers le monde. Au Canada, le Conseil canadien sur l'apprentissage (CCL) atteste que le bilinguisme enrichit la société multiculturelle du Canada et offre divers avantages sur le plan économique (CCL, 2007). Au fait, les études démontrent que, par rapport à leurs pairs unilingues, les enfants bilingues ont plus de facilité à se concentrer sur l'information pertinente et à ne pas se laisser distraire (Bialystok et Martin, 2004). De plus, la capacité de s'exprimer et de penser dans deux langues produit, plus particulièrement chez ceux qui sont devenus bilingues durant l'enfance, une pensée divergente qui engendre des solutions originales et moins conventionnelles (Abdelilah-Bauer, 2008). Au Nouveau-Brunswick (N.-B.), dans le contexte d'une province bilingue, être capable de communiquer dans les deux langues officielles est encore plus nécessaire. Le programme d'immersion française (IF) offre cette possibilité d'apprentissage à tous les apprenants et est reconnu comme étant parmi les principales méthodes d'enseignement du français langue seconde dans les écoles canadiennes.

D'abord, ce premier chapitre présente le programme d'IF et les particularités du N.-B. Puis, il décrit l'inclusion au N.-B. et examine le rôle des accommodations au sein des principes de l'inclusion. Ensuite, la situation actuelle de l'inclusion dans le programme d'immersion est présentée à titre de problématique. Finalement, le but de la recherche et le cadre théorique sont définis afin de préciser les intentions de cette recherche.

Les programmes d'immersion française

L'IF est une partie intégrale du système d'éducation anglophone au N.-B. Le but du programme est de fournir aux apprenants l'occasion de pouvoir communiquer en français et en anglais dans le contexte de l'école publique (Association canadienne des professeurs en immersion [ACPI], 2012). Les apprenants du programme d'IF sont immergés dans un milieu propice au développement de la langue française et à l'apprentissage des matières. À présent, il existe deux points d'entrée au N.-B. : la troisième année et la sixième année.

Bien que le programme d'IF soit ouvert à tous les apprenants, il demeure perçu par certains comme étant un programme exclusif qui n'est pas accessible aux apprenants ayant des difficultés d'apprentissage (Genesee, 1992). Cette perception découle de mythes créés à partir d'idées préconçues de l'apprentissage d'une langue seconde. Toutefois, la recherche a indiqué que les apprenants qui pourraient être désavantagés en IF ont démontré avoir le même développement linguistique dans leur langue maternelle (Genesee, 1987). Lors d'une table ronde organisée par l'association de Canadien Parents for French, portant sur les apprenants en difficulté d'apprentissage et les programmes d'IF, Bourgoin (2012) a expliqué que la modification au programme d'immersion en 2008 au N.-B. a donné plus de poids à certains mythes affiliés aux programmes d'IF. La décision du gouvernement provincial en 2008 de remplacer le point d'entrée en première année par une entrée tardive en troisième année a créé beaucoup de controverses (voir Dicks, 2008 et Willms, 2008). Les médias ont également propagé des informations erronées telles que le programme d'IF ne produit pas des apprenants qui parlent

couramment le français (CBC, 2007). Même si la recherche a démontré le contraire, Bourgoin (2012) a affirmé que cela ne changeait pas le fait qu'un certain nombre d'intervenants au sein du système scolaire continuait à propager ces mythes. Ceci fait en sorte que le programme d'immersion est perçu comme étant un programme qui n'est pas inclusif, malgré le fait que les classes d'immersion accueillent une variété d'apprenants, selon les principes de l'inclusion de cette province.

L'inclusion au N.-B.

Selon la politique 322 du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE), l'inclusion est un principe fondamental du système éducatif du N.-B. (MEDPE, 2012b). Dans cette province, le mouvement de l'inclusion vise la participation active de tous les apprenants au sein de la communauté scolaire sans discrimination de leur handicap ou difficulté. La politique 322 (2013) indique que

> L'inclusion scolaire repose sur un système de valeurs et de croyances axées sur le meilleur intérêt de l'apprenant et favorisant la cohésion sociale, l'appartenance, une participation active à l'apprentissage, une expérience scolaire complète ainsi qu'une interaction positive avec les pairs et la communauté scolaire (MEDPE, p.2).

Ainsi, puisque tous les apprenants sont intégrés dans les salles de classe régulières ou dans le programme d'immersion, ceci fait en sorte que les classes d'IF incluent une variété d'apprenants ayant divers besoins.

D'après les principes de l'inclusion, l'utilisation des accommodations est reconnue comme étant un moyen qui permet à l'enseignant de soutenir les apprenants en

salle de classe (Porter et Aucoin, 2012). En effet, l'accommodement est une façon efficace de rendre l'enseignement accessible à divers apprenants. Selon la politique 322 (2013) du N.-B., l'accommodement est une

> mesure permettant à une personne qui doit surmonter un obstacle à l'apprentissage de participer et de connaitre du succès lors des activités d'apprentissage en classe régulière. Cela peut impliquer d'éliminer les obstacles, assurer l'accessibilité, utiliser des stratégies d'enseignement, fournir une aide individuelle ou accorder du temps supplémentaire pour accomplir une tâche. Ces mesures stratégiques et d'autres du même genre aident chaque élève à atteindre leur plein potentiel sur le plan académique et social. (p.1)

Les accommodations sont donc nécessaires afin d'appuyer l'apprentissage de tous les apprenants au sein de classes inclusives qui comprennent les programmes d'IF.

La problématique

Afin de maximiser le caractère inclusif du système scolaire, le MEDPE a créé une liste d'accommodations universelles (MEDPE, 2010*)* qui sont spécifiquement conçues pour tous les apprenants sans la nécessité de documenter celles-ci dans un plan d'intervention spécialisé. Le terme accommodation universelle désigne les actions entreprises à la discrétion de l'enseignant ou de l'apprenant afin de soutenir l'apprentissage. Ces accommodations sont à la base de la pyramide de la réponse à l'intervention (RAI) en milieu scolaire et ne sont pas conçues pour les apprenants nécessitant de l'appui au-delà de ce que l'enseignant peut offrir (annexe A). La pyramide

comprend trois paliers, soient l'intervention universelle, l'enseignement supplémentaire ciblée et le niveau d'intervention intensif. La RAI vise à procurer des interventions et un enseignement de grande qualité adaptés aux besoins des apprenants afin d'agir précocement auprès de l'apprenant qui éprouve des difficultés au lieu d'attendre l'échec (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). En somme, les accommodations universelles sont destinées à rendre l'apprentissage accessible à tous les apprenants.

Puisque la province du N.-B. préconise l'inclusion de tous les types d'apprenants, les classes d'IF sont de plus en plus riches en diversité et plusieurs incertitudes demeurent en ce qui concerne l'intégration d'une panoplie d'apprenants en IF au N.-B. Ce problème ne se limite pas au N.-B. pourtant. Genesee (2007) atteste de la nécessité d'avoir plus de recherche au niveau de l'intégration de tous les types d'apprenants en immersion au Canada.

Le contexte de l'IF est unique parce que les apprenants étudient les matières dans leur langue seconde. Ils expérimentent également l'apprentissage de la langue et du contenu académique simultanément. Bien que les accommodations universelles appuient l'inclusion en milieu scolaire, de nombreuses questions sont soulevées en ce qui a trait à la pertinence de cette liste d'accommodations universelles pour le contexte immersif. Est-ce que la liste reflète les besoins des apprenants en IF ? Est-ce qu'il y a des adaptations ou des ajouts nécessaires à la liste ? Est-ce qu'elle tient compte du contexte particulier de l'IF ? Si et comment des actions (gestes, démarches et opérations) pédagogiques universelles (APU) permettent aux enseignants d'immersion de créer une classe plus propice à l'inclusion est la problématique de cette recherche.

Selon Bourgoin, Dicks et Hennessey (en préparation), les actions pédagogiques universelles en immersion sont des gestes, des démarches et des opérations qui servent à créer l'environnement le plus propice et le plus accessible à l'apprentissage de la langue seconde. Elles facilitent l'accès au curriculum et à la langue. Ces actions sont fluides, flexibles et adaptables puisqu'elles tiennent compte des particularités du contexte immersif, la langue seconde, les matières enseignées et le développement de l'apprenant. Les actions pédagogiques universelles encouragent la pratique réflexive. D'une part, l'enseignant soutient davantage l'apprentissage en adaptant ses approches selon ses connaissances des apprenants, de leur motivation, leurs forces et leurs défis. D'autre part, l'apprenant s'en sert pour soutenir son apprentissage en réfléchissant sur ses forces, son progrès et ses objectifs.

Le but de la recherche

Étant une enseignante de l'immersion française au N.-B., l'inclusion en immersion a toujours été un sujet qui me tenait à cœur. Le changement du point d'entrée du programme d'IF au N.-B. en 2008 a suscité de nouvelles expériences pour moi puisque j'enseignais soudainement des débutants en langue seconde en 3^{e} année. Pendant cette partie de ma carrière, quelques-uns de mes élèves ont abandonné le programme d'immersion. On a conseillé à certains d'abandonner programme parce qu'ils avaient des difficultés d'apprentissage; d'autres n'arrivaient pas à s'adapter au contexte de l'immersion. Apprendre quotidiennement dans leur deuxième langue était un défi. L'objectif de cette recherche est de répondre à un besoin personnel, de pousser plus loin mes connaissances, d'améliorer mon enseignement et d'encourager l'inclusion de tous les

apprenants en IF. En plus de répondre à mon questionnement personnel, cette étude vise à enrichir la recherche sur les accommodations afin de rendre l'apprentissage accessible à tous les apprenants en immersion.

Le but principal de cette recherche est d'examiner la mise en pratique des actions (gestes, démarches, opérations) pédagogiques universelles dans des salles de classe d'immersion pour soutenir davantage tous les apprenants. La recherche tente aussi d'identifier si certaines actions sont plus pertinentes que d'autres dans différents contextes.

Chapitre 2 - Le recension des écrits

Cette recension des écrits tente de relier les principaux thèmes se rapportant à ma recherche en présentant les informations du général au spécifique. Tout d'abord, il est question du cadre conceptuel de la conception universelle de l'apprentissage (CUA). Puis, les programmes d'IF et le contexte de l'immersion au N.-B. sont examinés sous la perspective de l'inclusion. Finalement, il est question d'explorer les particularités de l'apprentissage d'une langue seconde et des pratiques exemplaires afin de présenter les questions spécifiques à cette recherche.

La conception universelle de l'apprentissage

La CUA est basée sur des principes fondamentaux établis à partir de la recherche afin de guider la conception d'un environnement d'apprentissage qui est accessible et efficace pour tous (CAST, 2011). L'idée principale de la CUA est d'anticiper et de réduire ou même d'éliminer les barrières à l'apprentissage lors de la planification dans le but de rendre le curriculum et l'évaluation flexibles. La CUA fut induite à partir de la conception universelle (CU) du domaine de l'architecture où les bâtiments étaient créés de façon à être flexibles et adaptables afin de relever les défis engendrés par la diversité (Center of Applied Special Technology, 2011). Bien que le but de la CU fût de répondre aux besoins des individus à besoins spéciaux, on s'est rendu compte que cela avait eu pour effet de rendre les bâtiments plus accessibles et fonctionnels pour tous. L'objectif de la CU est donc devenu de construire des produits, des bâtiments, ou des environnements qui pouvaient être accessibles au plus grand nombre possible

d'utilisateurs. Le même principe est mis en place au niveau de la CUA mais en ce qui concerne l'apprentissage en milieu scolaire.

Dans le domaine de l'éducation, la CUA est un cadre utilisé afin de concevoir des plans de leçons incluant des objectifs pédagogiques, des méthodes, du contenu et des évaluations. Elle consiste à offrir simultanément du soutien à l'apprenant et à faciliter l'accès au curriculum, tout en maintenant des normes élevées de réussite pour tous les apprenants. L'apprentissage est donc perçu comme étant contextuel, social, émotionnel, dynamique et variable (Rappolt-Schlitchmann, Samathan, Daley et Todd, 2012).

Selon les fondateurs de ce cadre, l'éducation au 21e siècle devrait permettre de former un apprenant expert; c'est-à-dire, un individu qui veut apprendre, qui sait apprendre de façon stratégique et qui est, de sa propre façon individuelle et flexible, bien préparé pour une vie d'apprentissage (CAST, 2011). Ainsi, le but de l'éducation est d'outiller l'apprenant à devenir maitre de son propre processus d'apprentissage. La CUA aide les éducateurs à répondre à ce but en leur donnant un cadre pour comprendre comment créer un plan de leçon qui rencontre les besoins de tous les apprenants dès le début. Elle contient neuf principes directeurs qui sont classifiés sous trois catégories : (a) offrir plusieurs moyens de représentation, (b) offrir plusieurs moyens d'actions et d'expression et (c) offrir plusieurs moyens d'engagement. La figure, placée en annexe B provenant du site web de CAST (2011), représente les lignes directrices du CUA.

En somme, la CUA facilite l'accès au curriculum et vise le succès d'une diversité d'apprenants en offrant le soutien adéquat. La prochaine section tentera de démontrer comment la CUA rejoint les principes de l'inclusion scolaire.

La conception universelle de l'apprentissage et l'inclusion scolaire

Selon United Nations Education Scientific and Cultural Oranization (UNESCO), (2014) « L'éducation inclusive est fondée sur le droit de tous à une éducation de qualité qui réponde aux besoins d'apprentissage essentiels et enrichisse l'existence des apprenants.» (p.1). Les principes de l'inclusion soutiennent que chaque apprenant peut apprendre et que la diversité de chacun doit être respectée. La pédagogie de l'inclusion scolaire provient d'un besoin grandissant de reconnaitre la valeur humaine en valorisant ce que chaque individu contribue à la société. Rousseau et Bélanger (2004) soutiennent que les pratiques scolaires inclusives sont synonymes de pratiques scolaires efficaces. Elles visent l'inclusion de tous les apprenants, ce qui crée des communautés éducatives accueillantes et respectueuses des droits de tous. Pijil et Meijer (2007) déclarent que des adaptations mineures dans une classe régulière pouvaient créer un environnement inclusif. Selon eux, le soutien accordé aux enseignants et le perfectionnement professionnel aident les enseignants à se sentir plus confiants et prêts à accepter la diversité des besoins des apprenants.

Selon Vislie (1995), l'inclusion scolaire s'est manifestée à partir de deux philosophies distinctes à travers le monde. Certains pays ont visé l'intégration des apprenants en réformant le système d'éducation spécialisé. D'autres pays ont perçu l'intégration de tous les apprenants comme étant la réformation du système d'éducation. Selon Dyson et Millward (1997), les différences entre ces deux approches expliquent le succès ou l'échec de l'inclusion. La première approche tente de convaincre les écoles publiques d'accepter leur responsabilité d'éduquer les élèves ayant des difficultés

d'apprentissage et encourage les écoles à reproduire le modèle d'école spécialisée et d'augmenter les ressources et le soutien. La deuxième philosophie assume que les classes régulières flexibles et améliorées sont le point de départ pour répondre aux différences individuelles. D'après Dyson et Millward (1997),

> l'intégration est bien plus que le transfert d'enfants des écoles spécialisées aux écoles publiques. En effet, c'est bien plus que la reproduction des écoles spécialisées dans les écoles publiques. C'est le changement du paradigme qui implique le changement de comment les écoles sont organisées, comment les enseignants enseignent et les valeurs qui soutiennent le système d'éducation. Plus particulièrement, cette transformation de paradigme nécessite un recentrage loin des particularités des enfants et les façons particulières de pourvoir à ce qui est perçu comme étant des besoins, mais plutôt vers la nature des écoles régulières et des enseignants réguliers et leurs habiletés à répondre à la variété des besoins des différences individuelles des apprenants (traduction de l'auteure).

Selon eux, l'intégration nécessite que les écoles publiques développent leur propre système de réponse à l'intervention, une perception inclusive de l'enseignement et de l'apprentissage et une équipe de résolution de problème (Dyson et Millward, 1997, p.52).

D'autre part, Dyson et Millward (1997) suggèrent que des stratégies d'enseignement appropriées et améliorées, et un système d'éducation flexible au niveau de l'école étaient des facteurs clés quant au succès de l'inclusion en salle de classe régulière. Selon Porter (1997), l'approche inclusive est réalisée lorsqu'on soutient le programme régulier, ce qui veut dire que l'enseignant de la salle de classe, le directeur de l'école et les autres membres du personnel s'entraident pour créer une école inclusive.

Tous les membres de l'école sont responsables d'assurer le succès de tous les apprenants. L'inclusion suppose un engagement et un travail en collaboration. L'accent n'est plus autant mis sur la gestion de l'enfant et de ses difficultés que sur la gestion des environnements pédagogiques, administratifs, scolaires et communautaires afin de reconnaitre et d'apprécier la diversité, et d'offrir à chacun l'occasion de développer un sentiment de sécurité libérateur contribuant à augmenter la qualité de vie de tous (Duschène, 2004). Cette pensée est soutenue par la philosophie de la CUA qui vise à soutenir et à améliorer l'instruction pour tous les apprenants de la salle de classe courante (Coyne, Ganley, Hall, Meo, Murray et Gordon 2006).

L'historique de l'inclusion scolaire au N.-B.

La province du N.-B. possède un historique remarquable quant à l'adaptation scolaire. Au fait, la première loi en éducation spéciale date de 1892, une loi qui touchait l'hébergement et la formation de personnes aveugles. À présent, selon la perspective adoptée par le N.-B. quant à l'inclusion scolaire, tous les apprenants sont intégrés dans les salles de classes régulières. Cette réalité est le résultat d'un processus continu qui s'étale depuis plus d'un siècle. La reconnaissance des droits à l'éducation pour tous est un mandat soutenu par la province du N.-B. depuis 1957. En 1986, la province du N.-B. s'est engagée à promouvoir l'inclusion scolaire à partir de l'adoption du projet de loi 85 modifiant la loi scolaire et abrogeant la loi sur l'enseignement spécial. Selon Mackay (2005), « Cette nouvelle loi scolaire donne le coup d'envoi au mouvement de l'inclusion, c'est-à-dire la pleine participation de tous les élèves dans tous les aspects de la vie scolaire et communautaire, et ce, sans discrimination de leur handicap ou difficulté. »

(p.5). Au cours des années, plusieurs rapports contenant plusieurs recommandations ont été rédigés afin de promouvoir l'inclusion dans le système éducatif du N.-B. Ces rapports ont fait en sorte qu'il y ait une continuité dans la reconnaissance des droits des apprenants ayant des besoins spéciaux. Cette section traitera des rapports majeurs qui ont influencé la philosophie d'inclusion au N.-B.

Les principes généraux de la philosophie de l'inclusion, selon la politique 322 du MEDPE (2013), se réfèrent aux principes de la CUA afin d'encourager les conditions qui permettent aux écoles publiques du N.-B. d'être inclusives. Selon cette politique, l'inclusion scolaire dans les écoles publiques vise la reconnaissance du principe que chaque élève peut apprendre. Elle a pour mandat de maintenir l'universalité des programmes d'études, c'est-à-dire des programmes offerts équitablement à tous les apprenants dans une classe ordinaire qui correspond à leur âge et qui se situe dans l'école de leur quartier. Ainsi, l'apprenant ayant des besoins particuliers participe pleinement à la vie sociale et éducative de sa classe. L'inclusion encourage l'individualisation afin que le programme éducatif maximise la possibilité du succès pour tous les apprenants en misant sur leurs forces et leurs besoins individuels. Ces conditions permettent aux écoles publiques du N.-B. d'être inclusives, et ce, dans le but de développer une société inclusive (MacKay, 2005). La CUA favorise la reconnaissance de la variété d'apprenants d'une salle de classe. Elle suppose que les enseignants présentent le programme d'étude sans modifier le contenu d'apprentissage, mais plutôt en adaptant comment ces objectifs sont atteints (Coyne et coll., 2006).

Les accommodations en inclusion scolaire au N.-B.

En 2010, le MEDPE a commandé une étude dans le but d'analyser les défis actuels en inclusion scolaire (Porter et Aucoin, 2012). Dans leur rapport, Porter et Aucoin perçoivent l'accommodement comme étant au cœur de l'inclusion.

> L'accommodement implique des modifications à l'environnement d'apprentissage afin de répondre aux besoins de l'élève au lieu d'exiger que l'élève s'ajuste aux besoins du système. D'après une analyse des besoins de l'élève, il est possible de déterminer qu'ils peuvent être comblés par des accommodations individualisées ou, dans certains cas, par des actions universelles qui répondent à ses besoins ainsi que ceux des autres élèves (p.197).

L'utilisation d'accommodations pour soutenir l'apprentissage et l'évaluation des apprenants est une approche préconisée par la philosophie inclusive du N.-B. Dans le document *Accommodations for Instructions and Assessment 2010,* le MEDPE énumère deux types d'accommodations afin de soutenir tous les apprenants. Les accommodations justifiées (AJ) répondent aux besoins des apprenants ayant des troubles d'apprentissages, et sont définies comme étant

> les stratégies documentées, les technologies ou les ajustements sans lesquels l'élève ne serait pas capable d'accéder au curriculum. Ces accommodations sont documentées à l'intérieur d'un plan d'éducation spécialisé et nécessitent une approbation préalable du ministère de l'Éducation pour y avoir accès pendant les évaluations provinciales (MEDPE, p.3, traduction de l'auteure).

D’autre part, les accommodations universelles (AU) sont décrites comme étant « ces stratégies, technologies et ajustements qui permettent à un élève d’atteindre les résultats prescrits et peuvent être implémentés à la discrétion de l’enseignant ou de l’élève. Les AU ne nécessitent pas un plan d’éducation spécialisé ou une approbation préalable pour une évaluation provinciale » (MEDPE, 2012a, traduction de l’auteure). Afin de soutenir les enseignants du N.-B., le MEDPE a créé une liste de ces AU (annexe C). Ces AU sont perçues par Porter et Aucoin (2012) comme étant des actions universelles qui tentent de répondre aux besoins des apprenants d’une classe inclusive. Ce type d’accommodation est pertinent à cette recherche puisqu’il s’intéresse à rendre l’apprentissage accessible à une diversité d’apprenants. Néanmoins, il est important de réfléchir aux particularités du contexte de l’immersion et du fait que la plupart de ces accommodations sont empruntées de la littérature concernant les accommodations de l’évaluation sommative.

L’inclusion et le contexte de l’IF.

L’IF est une forme d’éducation bilingue, dans laquelle le français langue seconde est utilisé pour enseigner différentes matières à tous les apprenants d’une même classe. L’IF tente de « promouvoir un bilinguisme fonctionnel en utilisant le français comme langue d’enseignement » (Rebuffot, 1993, p.9). Suite à la reconnaissance du français en tant que langue officielle au Canada en 1969, l'intérêt pour le bilinguisme a connu un nouveau souffle. Aujourd'hui, toutes les provinces canadiennes offrent des programmes d’immersion et plus de 370 000 élèves y sont inscrits dans quelques 2375 écoles (ACPI, 2012).

Rebuffot (1993) a expliqué que les débuts de l'enseignement du français par immersion au Québec résultent d'un contexte historique marqué par des acquis politiques, économiques et sociaux, de la nécessité de réviser le statut du français, et d'une prise de conscience de l'insatisfaction de l'enseignement du français dans les écoles de langue anglaise. Cependant, certains chercheurs maintiennent que les programmes d'IF encouragent toujours l'élitisme. Olson et Burns (1983) affirment que l'IF attire les apprenants les plus doués, ce qui fait en sorte que le programme régulier possède plus d'apprenants moyens et inférieurs à la moyenne et que les programmes d'immersion sont perçus comme étant des programmes élitistes. Il est reconnu cependant que cette recherche fut entreprise dans le cadre des premiers programmes et pourrait être influencée par l'effet de la première cohorte. Ouellet (1990) affirme qu'au début, le programme d'immersion présentait une forme d'élitisme en regroupant des apprenants de milieux socioéconomiques aisés, ce qui a poussé des chercheurs comme Burk, Tucker, et Jackimik (1973) ont étudié la possibilité d'adapter les programmes d'immersion à toutes les classes sociales. En plus, Genesee (1976) a entrepris des recherches afin de vérifier l'applicabilité de l'enseignement par IF à des apprenants de quotient intellectuel moins élevé, des apprenants de classe socioéconomique désavantagée et des apprenants de groupes minoritaires. Ses études s'avèrent positives quant à l'applicabilité du modèle à cette clientèle. Plus tard, Genesee (1992) croit que les programmes d'immersion sont étiquetés comme étant élitiste parce que les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage ne choisissent pas de faire partie des programmes d'IF. Dans d'autres cas, on conseille à certains apprenants de retourner au programme anglais (Genesee,

1992; 2007; Mady et Arnett, 2009), créant des inégalités entre les programmes d'immersion et les classes régulières.

Plus récemment, Willms (2008) affirme que les programmes d'immersion au N.-B. ségrégaient les apprenants selon leur genre, leurs habiletés, leur classe socioéconomique, leur comportement et leurs besoins spéciaux (p.8). D'autre part, Dicks énonce dans un article publié par Cooke (2010) que les inégalités résultaient du fait que les apprenants qui réussissaient bien en IF précoce y restaient, tandis que ceux qui avaient des difficultés étaient presque toujours placés dans le programme régulier. Dicks souligne que le vrai problème était le manque de soutien dans les programmes d'immersion et qu'il n'était pas réaliste de tout simplement dire qu'il y avait de la ségrégation et de l'élitisme.

Malgré les intentions de la province du N.-B. à promouvoir l'inclusion de tous en milieux scolaires et le fait que l'IF fait partie des programmes offerts à tous les apprenants, il n'en reste pas du moins que l'IF est perçu comme étant non inclusif. Il importe de transformer cette perception et de travailler à ce que les enseignants d'immersion aient les outils nécessaires afin de soutenir tous les types d'apprenants dans leur salle de classe.

Les défis actuels de l'inclusion au N.-B. et les programmes d'immersion.

Aujourd'hui, au N.-B., tous les apprenants sont inscrits aux classes régulières des écoles publiques, car il n'existe plus d'institutions et de classes spéciales (Porter et Aucoin, 2012). Toutefois, les membres de la communauté scolaire ainsi que les deux associations des enseignants déplorent le manque de ressources humaines et financières

pour répondre adéquatement aux besoins des apprenants exceptionnels (Mackay, 2005). L'inclusion scolaire est réalisée lorsqu'il y a une mise en place d'une série de services publics et communautaires à la disposition de tous les apprenants.

L'une des barrières majeures à la promotion des principes de l'inclusion en milieu scolaire est l'adaptation du personnel (Rousseau et Bélanger, 2004). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Hegler, 1995; Ingram, 1997; Romano et Chambliss, 2000; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira et Daniello, 1997). L'attitude des enseignants à un impact significatif sur l'estime de soi, la motivation et la réussite scolaire des apprenants. Comme le précisent Wagner et Doré (2002), les écoles inclusives sont à l'écoute des besoins de chacun et fournissent un soutien aux enseignants ainsi qu'à tous les apprenants afin de favoriser la réussite scolaire de chacun.

Bien que l'inclusion soit perçue comme une réalité dans les programmes réguliers, la situation en IF est encore plus compliquée. Il importe donc d'examiner la création des programmes d'IF et le contexte actuel de l'immersion au N.-B. afin de comprendre les défis reliés à l'inclusion en IF.

Les changements récents au programme d'immersion au N.-B.

L'IF au N.-B. a connu ses débuts dans deux districts anglophones à la fin des années soixante (Rebuffot, 1993). Depuis, la popularité du programme continue d'accroitre. Une étude menée par Statistique Canada dans le but de déterminer les tendances du bilinguisme au Canada a révélé que le premier facteur qui pouvait avoir affecté l'évolution du bilinguisme à l'extérieur du Québec était le niveau d'exposition des

apprenants aux programmes de français langue seconde. Ainsi, en 1961, 19% de la population néobrunswickoise se disait bilingue, tandis que 34% de la population se considérait bilingue en 2001 (Statistique Canada, 2012). Bien que le programme d'IF ait connu du succès au N.-B., ils n'ont pas été à l'abri de changements significatifs. En 2008, la province du N.-B., à l'instar de Willms (2008), croyait que le système d'éducation séparait les apprenants en terme de classe sociale et de milieu familial et que cela avait un effet préjudiciable sur l'apprentissage des apprenants.

En 2008, le rapport Croll-Lee a conclu que l'immersion au N.-B. ne répondait pas aux objectifs des compétences langagières en français langue seconde de la province et n'était pas durable puisqu'il y avait moins d'inscriptions et un taux de décrochage élevé. Certains chercheurs ont communiqué leurs inquiétudes face aux données exposées dans ce rapport qualitatif qui se penchait en grande partie sur le côté négatif des commentaires émis à propos de l'IF. Ils ont mis en doute également la véracité des données reliées aux taux de décrochage (Dicks et Kristmanson, 2008).

Suite à la publication de ce rapport, le gouvernement a annoncé l'abolition de l'immersion précoce dans le but d'implanter un nouveau programme appelé « le français intensif » pour tous les apprenants en 5^{e} année. Dans cette province officiellement bilingue, cette nouvelle a engendré un débat de cultures et de valeurs. Une partie de la population a signé des pétitions et a fait des manifestations pour contester la décision d'éliminer l'immersion précoce. Plusieurs experts en français langue seconde ont rédigé des lettres au gouvernement et à la presse afin de communiquer les résultats des recherches effectuées dans ce domaine qui allaient à l'encontre de cette décision (Dicks et coll., 2008). Ce fut seulement lorsqu'un groupe de parents déposèrent une plainte

judiciaire que la décision fut infirmée. Le 11 juin 2008, un juge ordonna au ministre de l'Éducation de prendre le temps de consulter les citoyens intéressés. Après un mois de consultation, la décision de créer un nouveau modèle d'IF, commençant en 3e année, fut rendue le 5 aout 2008.

Dans ce nouveau programme, pendant les trois premières années (les 3e, 4e et 5e années), les écoliers passent 80% du temps d'enseignement en français durant l'année scolaire. Toutes les matières sont enseignées en français, sauf l'éducation physique et/ou les cours de musique qui sont parfois enseignés en anglais. Les élèves ont 150 minutes d'enseignement de la langue anglaise par semaine pour appuyer le développement de leur langue première. Puis, en 6e, 7e et 8e années, les élèves passent 70% de leur enseignement en français et reçoivent également un enseignement de la langue anglaise. Finalement, en 9e et 10e années, les apprenants suivent au moins 50% de leur cours en français durant chaque année scolaire (MEDPE, n.d.). Étant donné la particularité du programme de l'IF au N.-B., il importe d'examiner ce que la recherche apporte en ce qui a trait à ce contexte d'enseignement en langue seconde.

Les besoins des apprenants de langue seconde

En général, la recherche démontre qu'apprendre en langue seconde est différent d'apprendre en langue maternelle. Entre autres, l'environnement d'apprentissage et le niveau cognitif d'un apprenant en langue seconde sont différents pour la simple raison que la première langue est acquise à un jeune âge dans un environnement familial (Lightbown, 2010). Le terme apprenant de langue seconde indique que celui-ci a déjà appris une première langue. Ces connaissances peuvent devenir un avantage pour

l'apprenant puisqu'il sait déjà comment fonctionne une langue. D'autre part, la connaissance de diverses langues peut faire en sorte que l'apprenant fait des suppositions incorrectes par rapport à la façon dont fonctionne la deuxième langue (Lightbown, 2010).

Oxford et Lee (2008) soutiennent qu'il y avait certaines caractéristiques pertinentes à un bon apprenant en langue seconde. Tout d'abord, l'identité de l'apprenant, plus spécifiquement la motivation, l'âge, le style d'apprentissage, les croyances en ce qui a trait à la langue étudiée et la situation d'apprentissage influencent le développement de l'apprenant en langue seconde. De plus, la capacité de l'apprenant à s'autoréguler, c'est à dire, d'utiliser des stratégies, d'être conscient de la métacognition et d'avoir une autonomie sont également des éléments clés qui influencent le développement d'un apprenant en langue seconde.

Selon Baker (2011), les apprenants bilingues utilisent leurs deux langues avec différentes personnes, dans différents contextes et pour différents buts. Il y a donc une distinction entre le type de langage nécessaire pour avoir une conversation fluide en langue seconde et le type de langage requis pour des fins académiques dans une salle de classe. De ce fait, Cummins (1979) identifie une distinction entre les habiletés de communication interpersonnelle de base (BICS) et la maitrise de la langue académique en communication (CALP). D'une part, le BICS se réfère à la maitrise de la communication de base réalisée par tous les locuteurs natifs. BICS est peu exigeant sur le plan cognitif et contextuel et est mieux compris comme la langue utilisée par les apprenants dans un cadre informel, par exemple, sur un terrain de jeu ou dans un café. Les recherches de Cummins (1981) suggèrent qu'il fallait en général un à trois ans pour développer les BICS, si l'apprenant était exposé suffisamment à la langue seconde. D'autre part, le

CALP se réfère à la capacité de manipuler des abstractions de la langue d'une manière sophistiquée. Le CALP est utilisé lors de l'exécution de tâches académiques. Le CALP est la capacité de penser et d'utiliser un langage comme un outil d'apprentissage. Cummins (1981, 2000) soutient que les apprenants de la maternelle à la 12^{e} année ont besoin de cinq à sept ans pour acquérir les CALP dans leur langue seconde, si l'apprenant possédait une alphabétisation en langue maternelle. Les apprenants qui ne disposent pas d'une forte alphabétisation en langue maternelle ont souvent besoin de sept à dix ans pour acquérir le CALP dans la langue seconde.

Pour sa part, Long (1996) propose que les interactions face à face et la communication étaient importantes afin de développer la langue. Selon Long, il existe deux formes de l'hypothèse d'interaction : la forme «forte» et la forme «faible». La forme «forte» est la position que l'interaction elle-même contribue au développement de la langue. La forme «faible» est la position que l'interaction est tout simplement la façon dont les apprenants trouvent des occasions d'apprentissage, qu'ils en fassent ou non un usage productif (1996). Certains apprenants seraient plus aptes à prendre des risques et auraient plus d'interactions, selon les caractéristiques de l'apprenant (Naiman, Frohlich, Stern et Todesco, 1996).

En considérant les apprenants en langue seconde, certaines distinctions sont propres à l'expérience d'apprentissage en IF.

L'immersion française, la pédagogie et l'apprenant en langue seconde.

Selon Baker (2011), les écoles et les salles de classe sont des organisations complexes. Elles sont des sites où il y a une multitude d'actions et de réactions, de

productions et de processus, des environnements variables et changeants qui répondent aux exigences des buts d'apprentissage locaux, régionaux et nationaux. L'immersion ajoute une autre dimension à cette situation puisque l'apprenant acquiert simultanément la langue française et le contenu du curriculum, qui est le même que celui du programme régulier. Le succès de ce projet pédagogique nécessite un enseignement efficace et adapté aux particularités du contexte de l'IF.

Entre autres, l'apprenant est immergé dans la langue seconde pendant plusieurs heures chaque jour et participe de diverses façons à des évènements langagiers tels que la salutation, l'échange d'information, d'arguments et d'instructions tout en étant exposé à la langue écrite sous divers médias. L'apprenant doit donc utiliser ses connaissances de la langue seconde pour répondre aux questions ou pour recevoir de l'information (Lightbown, 2010).

Dans certaines écoles, les classes d'immersion, surtout au niveau débutant, sont diversifiées au niveau de compétences linguistiques. Au sein de la même classe, on peut trouver des enfants qui n'ont aucune connaissance de la langue d'enseignement; d'autres qui possèdent, à des degrés divers, une certaine compétence dans cette langue à la suite de contacts avec la communauté linguistique et ainsi qu'à des locuteurs dont c'est la langue maternelle (Rebuffot, 1993). De plus, on peut trouver des apprenants qui ont divers besoins spéciaux au niveau de l'apprentissage des matières. L'enseignant doit s'assurer que ses approches sont variées afin de répondre aux besoins des apprenants en langue seconde. Lorsqu'un enseignant reçoit l'appui adéquat et le temps nécessaire pour réfléchir et analyser son enseignement, les auteurs de la CUA croient que cet enseignant est capable d'identifier les barrières potentielles et est en mesure d'incorporer des

accommodations et des adaptations à son enseignement au niveau individuel ou pour le groupe classe (Coyne et coll., 2006).

De plus, la planification de l'enseignement en immersion est affectée considérablement par le niveau de compétence en langue seconde des apprenants. Baker (2011) indique qu'un bon enseignement provient d'une bonne planification à long terme et à court terme. Il faut penser à la leçon du point de vue de l'apprenant, de son style d'apprentissage, de ses préférences et de ses habiletés à interagir avec la leçon livrée. L'enseignant efficace planifie avec précision en identifiant ce que les apprenants vont faire durant chaque partie de la leçon, en anticipant les éléments qui pourraient causer des difficultés et en s'assurant que le temps et le matériel nécessaire soient disponibles. La planification additionnelle nécessaire en IF exige que l'enseignant échafaude les objectifs d'apprentissage en séquence, planifie l'acquisition de vocabulaire, identifie des activités instructives afin de rendre le contenu accessible, sélectionne le matériel approprié selon le niveau et les besoins des apprenants et planifie les évaluations (Baker, 2011).

En immersion, les apprenants ont besoin d'une variété d'occasions pour pratiquer la langue par le biais d'activités d'apprentissages collaboratives de groupes (Long et Porter, 1985 ; Swain 1985). Il est particulièrement important que ces apprenants aient l'occasion de travailler dans de petits groupes hétérogènes afin de collaborer à l'accomplissement de tâches significatives (Rigg et Allen, 1989). Cela fait en sorte que les apprenants travaillent ensemble en utilisant le vocabulaire et les structures de la langue acquise pour accomplir la tâche. L'enseignant du programme d'IF doit analyser continuellement le verbal et le non verbal de l'apprenant afin d'analyser sa compréhension du langage et du contenu. Le défi pour l'enseignant d'IF est de répondre

aux exigences cognitives du curriculum en fournissant des instructions selon le contexte ainsi que répondre aux besoins diversifiés des apprenants.

Les pratiques exemplaires et l'immersion française

Les pratiques exemplaires servent à soutenir un enseignement efficace et à informer les enseignants des méthodes prouvées par la recherche. Afin que les pratiques exemplaires soient utilisées en salle de classe par le personnel enseignant, il est important que les recherches soient partagées avec ceux-ci. Le perfectionnement professionnel du personnel enseignant constitue une approche favorisée pour créer un pont entre la réalité de la salle scolaire et le milieu universitaire de recherche (McInerney et Liem, 2008).

Selon Zemelman, Daniels, et Hyde (2005), l'expression *pratique exemplaire* se définit comme étant « un enseignement sérieux, réfléchi et informé qui tient compte des dernières recherches dans le domaine » (p.6 traduction de l'auteure). Ces chercheurs ont expliqué que le terme était emprunté aux professions de la médecine, de la loi et de l'architecture où l'expression était utilisée quotidiennement pour décrire un énoncé solide et honorable selon leurs champs d'intérêt. Si un professionnel suit les pratiques exemplaires, celui-ci est au courant de la recherche effectuée dans le domaine et offre à sa clientèle les avantages des dernières connaissances, technologies et procédures. Zemelman, Daniels et Hyde (2005) croient que les principes éducationnels et progressifs pouvaient et devraient être gouvernés par les pratiques en salle de classe.

Dans le domaine de l'éducation, les pratiques exemplaires sont définies comme étant innovatrices, créatives et informées par la recherche et produisent des apprenants qui sont non seulement engagés et motivés à l'apprentissage, mais qui possèdent

également un niveau élevé de bienêtre physique et psychologique (McInerney, 2005; McInerney et Liem, sous presse; McInerney et McInerney, 2006). En lien avec le paradigme constructiviste, les pratiques exemplaires devraient également produire des apprenants actifs, qui réfléchissent de façon indépendante et qui peuvent construire un sens à ce qu'ils apprennent. Dans ce cas, les pratiques exemplaires, à l'élémentaire, à l'intermédiaire et au secondaire, devraient représenter ce que les théories et la recherche ont à offrir.

Toutefois, le terme *exemplaire* signifie que les pratiques sont reliées à un contexte spécifique et sont souvent limitées par leur époque (McInerney, 2005). Voilà pourquoi, dans certains cas, certaines pratiques qui étaient considérées comme étant exemplaires durant les années précédentes ont subi une métamorphose ou bien ont été jugées comme étant inutiles. Malgré le fait que la mise en oeuvre de pratiques exemplaires en éducation altère selon le contexte d'enseignement, ces pratiques sont guidées par des principes fondamentaux qui ont été prouvés. Ces pratiques guident l'enseignement vers un apprentissage de haute qualité, la réussite scolaire et l'acquisition de résultats d'apprentissage personnels et sociaux (McInerney et Liem, 2008).

Les pratiques exemplaires sont essentielles en enseignement de langue seconde. Ces pratiques informent les enseignants des méthodes les plus efficaces de l'enseignement reliées au contexte d'apprentissage de la langue seconde et, de plus, elles tiennent compte du développement des apprentissages de l'apprenant de langue seconde et des méthodes d'évaluation de ses apprentissages. Afin de refléter les particularités de cette recherche, cette section présentera quatre principes fondamentaux qui appuient les

pratiques exemplaires dans le contexte de l'IF : (a) l'intégration de la langue et du contenu, (b) la négociation du sens, (c) l'échafaudage et (d) l'input compréhensible.

L'intégration de la langue et du contenu.

Les programmes d'IF au Canada visent l'apprentissage du contenu académique et de la langue française simultanément. Depuis la naissance de ces programmes, d'autres programmes d'immersion ont été développés afin d'enseigner une variété de langues dans une variété de contextes autour du monde (Johnson et Swain, 1997). Lyster (2007) affirme que les programmes basés sur l'apprentissage du contenu ont un potentiel significatif, non seulement afin de développer un niveau élevé des compétences langagières parmi une variété d'apprenants, mais également pour créer un milieu propice au développement des connaissances et de la langue ciblée. Il a expliqué que cet environnement d'enseignement, créé de pratiques pédagogiques optimales, alimente le lien entre le développement du langage et de l'apprentissage du contenu. Certains concepts langagiers sont difficiles à apprendre par le biais du contenu d'enseignement, tandis que d'autres aspects (p. ex., des éléments phonologiques à haute fréquence lexicale et des syntaxes similaires à la première langue de l'apprenant) s'apprennent facilement. (Harley, 1994).

En étudiant l'intégration de la langue et le contenu, Snow, Met et Genesee (1989) identifient deux types d'objectifs langagiers : le contenu obligatoire et le contenu compatible. Le langage lié au contenu obligatoire est un langage si étroitement associé aux objectifs du contenu spécifique que l'apprenant ne peut pas maitriser l'objectif sans ce langage. Le langage obligatoire comprend le vocabulaire, les expressions et les

fonctions langagières tels qu'informer, définir, analyser, classifier, prédire, inférer, expliquer et justifier (Cloud, Genesee et Hamayan, 2000). Le contenu compatible (le langage qui peut être enseigné naturellement par le contexte d'une matière scolaire) peut facilement être enseigné par le contenu d'une leçon sans la connaissance du vocabulaire, de la grammaire et des fonctions langagières.

Selon Lightbown (1998), les leçons de grammaire ont un effet minimal dans des classes d'intégration du contenu et de la langue parce que les apprenants exposés à la langue d'enseignement séparément d'un usage significatif de la langue ont tendance à apprendre à traiter l'enseignement de la langue séparément de la langue utilisée. Afin d'atteindre l'objectif d'une approche plus holistique du développement d'une langue seconde, Cloud et coll. (2000) suggèrent de mettre l'accent proactif sur la forme de l'enseignement, c'est-à-dire la pré-planification de l'enseignement. Le but est de permettre à l'apprenant de remarquer et d'utiliser les éléments linguistiques ciblés qui, autrement, n'auraient pas nécessairement été utilisés ou même perçus lors de l'enseignement.

Pour sa part, Met (1994) affirme que les enseignants devaient percevoir toutes les leçons de contenu comme étant des leçons de langue ciblées. L'apprentissage du contenu dans une nouvelle langue fait en sorte que les apprenants ont de la difficulté avec les tâches cognitives exigeantes dans des situations contextuelles réduites. Afin de permettre aux apprenants d'acquérir des concepts abstraits et de construire un sens, les enseignants ont besoin de concevoir des approches pédagogiques qui relient le concret à l'abstrait en leur permettant de faire correspondre ce qu'ils entendent avec ce qu'ils voient. De plus, Met (1994) suggère que les enseignants pouvaient aider les débutants en langue seconde

en reliant l'apprentissage aux connaissances antérieures des apprenants, créant ainsi un lien entre le contenu et la langue.

En somme, l'intégration de la langue et du contenu offre de nombreuses possibilités d'enseignement authentique en IF. Les recherches démontrent que plus l'enseignant cible le langage requis et le développement du langage relié à la tâche, plus l'apprentissage de la langue et du contenu seront significatifs. Met (1994) propose l'utilisation de routines prévisibles afin de faciliter l'accès au contenu et à la langue.

L'Intrant compréhensible et la négociation du sens.

En 1980, Krashen a proposé que la quantité de langue que l'apprenant entend et comprend, soit la quantité d'intrant compréhensible qu'il reçoit, permet à l'apprenant d'apprendre la langue rapidement et efficacement. En effet, Krashen (1980) affirme que l'acquisition de la langue se passe inconsciemment et l'apprentissage conscient ne peut pas être utilisé comme une source de production spontanée de la langue. Selon lui, si l'enseignant présente assez d'intrant compréhensible de façon naturelle, les structures langagières que l'apprenant est prêt à acquérir seront présentes dans cet intrant. Krashen (1980, 1982) propose une hypothèse liée à l'intrant compréhensible qu'il a nommé l'hypothèse de l'intrant compréhensible (i +1). Cette hypothèse fait partie de cinq hypothèses de l'acquisition d'une langue émise par ce chercheur. Selon cette hypothèse, un apprenant améliore sa langue seconde en partant des connaissances acquises avec l'ajout de formes grammaticales ciblées (phonologie, lexical, morphologie ou syntaxe) qui sont à un niveau un peu plus élevé de son niveau actuel. Krashen (1985) soutient que l'IF au Canada fonctionne puisque l'environnement d'apprentissage permet à l'apprenant

d'acquérir de l'intrant compréhensible en intégrant le contenu à la langue seconde et parce que les enseignants ont des classes linguistiquement homogènes.

Krashen a également reconnu l'importance de l'interaction et de la négociation du sens. La négociation est un le processus de donner et recevoir des messages en utilisant certains procédés (décrits ci-dessous) afin de les rendre compréhensibles (Hawkins,1988; Salville-Troike,1997; Snow,1989). Selon Krashen, l'apprenant doit être capable de négocier le sens du nouvel intrant pour s'assurer que le langage qu'il a entendu est modifié de façon à ce qu'il puisse le comprendre. Ce chercheur a affirmé que l'acquisition des compétences langagières requiert des interactions significatives offrant de l'intrant compréhensible dans des situations non stressantes qui contiennent un message que les apprenants veulent réellement apprendre. Il a également signalé l'importance de la négociation du sens dans l'apprentissage d'une langue seconde.

Selon Snow (1989), les enseignants en langue seconde modifient leur production orale en parlant plus lentement et plus clairement, en utilisant des phrases plus courtes et moins complexes et un vocabulaire réutilisé afin de la rendre plus compréhensible. Ils contextualisent le message de diverses façons en utilisant, par exemple, le mime, le mime gestuel, les supports visuels et le recours au vécu des apprenants. De plus, les enseignants utilisent des synonymes, des périphrases, des répétitions et des exemples afin de répéter, de reformuler et de rajouter des informations au contenu. Ils rendent le déroulement de la leçon prévisible et l'organisent en diverses étapes. Quant à la compréhension du message de l'apprenant, Snow a proposé que les enseignants doivent interpréter les énoncés des apprenants en recourant à la vérification et à l'élaboration. Snow (1989) souligne l'importance de créer un environnement axé sur la compréhension et sur la production.

Dans le même ordre d'idées, en ce qui a trait à la négociation du sens en classe d'immersion, Swain (1985) soutient qu'il ne suffissait pas de se contenter des interactions qui débouchent sur une compréhension mutuelle en dépit d'une production fautive de la part des apprenants. En effet, la compréhension exige une analyse sémantique de la part des apprenants alors que la production les pousse à analyser la langue syntaxiquement. La production langagière est ce qui permet aux apprenants de mettre à l'épreuve leurs hypothèses concernant la syntaxe et c'est la rétroaction de l'enseignant et des pairs qui les incite à s'exprimer de manière précise, cohérente appropriée afin de se faire comprendre.

D'après leurs recherches auprès des apprenants en langue seconde, Long et Porter (1985) suggèrent que le travail en équipe fournissait aux apprenants plusieurs occasions de pratiquer et de négocier le sens de la langue visée. De plus, la dynamique du groupe engendre des discussions plus authentiques nécessitant une gestion des structures langagières, du contenu et de la compréhension.

Finalement, la négociation du sens est considérée importante non seulement dans le développement de langue, mais aussi dans l'apprentissage général. Puisque les interactions aboutissent à une entente, c'est-à-dire à une compréhension mutuelle malgré des lacunes d'ordre linguistique ou des limites cognitives, le concept de négociation du sens s'emploie également pour caractériser l'interaction en salle de classe, que ce soit en langue première ou en langue seconde.

L'échafaudage.

Le travail de Vygotsky énonce plusieurs concepts clés dans la compréhension du développement précoce de l'enfant. Un des plus importants concerne la zone proximale

de développement (ZPD) qui décrit l'espace entre les tâches que l'enfant peut réaliser lui-même et celles qu'il ne peut réaliser qu'avec l'aide d'une personne plus avancée dans ce domaine (1962). La ZPD est donc tout ce que l'enfant peut maitriser quand on lui offre une aide appropriée. Selon Lightbrown et Spada (2006), l'échafaudage est défini comme étant « le langage qu'un interlocuteur utilise pour soutenir le succès de la communication d'un émetteur. Cela peut inclure fournir le vocabulaire manquant ou l'expansion de phrases incomplètes de l'orateur » (p. 205, traduction de l'auteure). Pour leur part, Wood, Burner et Ross (1976) soutiennent que le soutien par échafaudage était caractérisé par six éléments (traduction de l'auteure) :

1. Recruter ceux qui portent un intérêt à la tâche;
2. Simplifier la tâche;
3. Maintenir l'intérêt à poursuivre l'objectif;
4. Identifier des caractéristiques et des écarts entre ce qui est produit et la solution idéale;
5. Contrôler la frustration pendant la résolution de problèmes;
6. Démontrer une version idéalisée de l'acte à effectuer.

Ainsi, Gibbons (2002), Smyth (2003) et Walqui (2006) proposent diverses illustrations de l'échafaudage qui incluaient l'utilisation de gestes et d'aides visuelles, la répétition d'une différente manière, reformuler ce qu'un apprenant communique ainsi que l'utilisation d'exemples et de résumés. Dans les classes d'IF, les rituels servent plus qu'une fonction de socialisation scolaire, mais, également, à donner un sens de l'expérience que vivent les apprenants en langue seconde. Selon Lightbown (2011), le langage que l'enseignant utilise n'est pas sélectionné seulement dans le but d'enseigner le vocabulaire, mais plutôt

pour s'assurer que l'apprenant ait le langage requis pour interagir dans plusieurs contextes.

L'échafaudage peut seulement être possible par le biais des interactions collaboratives lorsque l'apprenant est dans la ZPD. En langue seconde, l'échafaudage est pertinent puisque l'apprenant n'a pas toujours le vocabulaire et les structures de phrases appropriés pour effectuer une tâche. En échafaudant une tâche, cela permet à l'apprenant de langue seconde de travailler dans sa ZPD, lui donnant ainsi accès au contenu de la leçon et à la langue (vocabulaire et structures de phrase) requise.

En somme, il est important de continuellement réviser l'utilisation de l'échafaudage selon les nouvelles capacités de l'apprenant (Rogoff, 1990). Plus l'apprenant devient indépendant, plus l'enseignant réduit l'échafaudage, ce qui indique que l'apprenant a bénéficié de l'aide et du processus de résolution de problèmes. Met (1994) affirme qu'il est important que les enseignants préparent des plans à long terme en considérant le langage requis et les demandes académiques de l'année scolaire. Les objectifs qui contiennent le plus d'habiletés langagières doivent être remis jusqu'à ce que les apprenants aient le temps de développer leurs compétences linguistiques.

Conclusion

Le but ultime de la CUA est d'appuyer et d'améliorer l'éducation pour tous les apprenants. La CUA répond au besoin de personnaliser le curriculum afin d'accommoder une diversité d'apprenants et ainsi de soutenir les enseignants dans les systèmes éducatifs (Rappolt-Schlitchmann, Samathan, Daley et Todd, 2012). L'apprentissage qui s'effectue lors d'échanges entre une personne et son environnement (Rappolt-Schlitchmann et coll.,

2012) est l'un des principes centraux de la CUA. Voilà pourquoi il est important de considérer le contexte unique de l'apprenant en langue seconde. La recherche indique que l'apprenant en immersion bénéficie d'un contexte riche en apprentissages où il apprend le contenu des matières par le biais de sa langue seconde. L'environnement de l'IF est unique et nécessite donc des adaptations uniques à son contexte (Rebuffot, 1993).

Les pratiques exemplaires présentées sont considérées comme étant progressives, appropriées aux développements des apprenants, basées sur la recherche et éminemment enseignables. Le contexte spécifique de l'IF fait en sorte qu'il est important de réfléchir aux pratiques exemplaires en insistant sur l'efficacité de ces pratiques pour un apprenant en langue seconde. Les principes fondamentaux tels que l'intégration du contenu, la négociation du sens, l'échafaudage et l'intrant compréhensible ont une influence sur la conception des pratiques exemplaires. Ainsi, ces principes sont nécessaires à l'élaboration des APU qui répondent aux besoins d'une diversité d'apprenants en langue seconde et aux particularités du contexte de l'immersion.

Les questions de recherche

Étant enseignante, il est important que la recherche en éducation dérive de la réalité vécue en salle de classe. D'autant plus, la recherche demeure inactive si elle n'informe pas la pratique des enseignants. Cette continuité de partage entre le milieu de recherche et le milieu scolaire enrichit la pratique de ces deux milieux d'intervention, en plus de maximiser l'expérience d'apprentissage de l'apprenant. Ceci étant dit, ce projet de recherche vise à promouvoir cet équilibre et a été inspiré par une recherche-action (McMillan, 2008) mise en place par l'Institut de recherche en langues secondes du

Canada (L_2RIC). En tenant compte de la CUA et du contexte immersif, cette recherche a identifié des actions (gestes, démarches et opérations) pédagogiques universelles pouvant soutenir davantage les enseignants et les apprenants en IF.

Les APU sont utilisées par l'enseignant ou par l'apprenant lors de différentes étapes d'apprentissage : pendant l'enseignement, lorsque l'apprenant développe de nouvelles connaissances et habiletés ou lorsqu'il démontre des apprentissages. En collaboration avec des chercheurs de L_2RIC, nous avons identifié et soigneusement adapté trente APU qui se retrouvent à l'annexe D. La présente recherche sera guidée par les questions suivantes :

1 Est-ce que ces actions (gestes, démarches et opérations) pédagogiques universelles

   a) contribuent à l'environnement de l'apprentissage. Si oui, comment?

   b) favorisent l'inclusion d'une variété d'apprenants dans la classe d'immersion française? Si oui, comment?

2 Comment ces actions pédagogiques universelles sont-elles utilisées à divers niveaux scolaires (élémentaire, intermédiaire et secondaire)?

3 Comment ces actions pédagogiques universelles sont-elles utilisées dans différentes matières scolaires (maths, sciences, arts langagiers)?

Chapitre 3- La méthodologie

Toute recherche qualitative se distingue par ses caractéristiques uniques qui proviennent du contexte, de la méthodologie, des participants sélectionnés et des outils employés. Ce chapitre est la mise au point de la méthodologie employée lors de cette recherche.

Un projet de recherche-action comme point de départ

Tel que mentionné au chapitre précédent, cette recherche a pris forme à partir d'une recherche-action (McMillan, 2008) entreprise par l'Institut de recherche en langue seconde (L_2RIC). L_2RIC est un chef de file dans le domaine de langue seconde et offre de la formation aux futurs enseignants en français langue seconde ou anglais langue seconde et le perfectionnement professionnel aux enseignants travaillant dans de divers programmes de langue seconde. Le but de cette étude recherche-action était d'explorer les gestes, démarches et opérations qui soutiennent les besoins diversifiés des apprenants en immersion française (IF) en suivant les étapes précises proposées par McMillan, 2008. McMillan identifie quatre étapes qui complète un cycle de la recherche-action (2008, p.322) (traduction de l'auteure) :

1 Choisir un focus, un sujet ou une problématique à étudier

2 Déterminer la conception et recueillir des données

3 Résumer et interpréter les données

4 Agir selon les constatations

Puisque cette recherche-action a inspiré mes questions de recherche et que j'ai choisi d'utiliser les mêmes participants de cette recherche, il est pertinent d'expliquer brièvement le déroulement de celle-ci.

La première étape de cette recherche-action consistait à identifier la problématique. En premier lieu, l'équipe de recherche a discuté des particularités du contexte de l'IF et des besoins des apprenants en IF. Par la suite, l'équipe a exploré les accommodations proposées par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance (MEDPE, 2012a) (annexe C) afin de soutenir les apprenants du N.-B. Puis, l'équipe de recherche a jugé que les accommodations universelles ne répondaient pas nécessairement aux besoins particuliers des apprenants en IF. Ils cherchaient à identifier des accommodations spécifiques qui pouvaient soutenir les apprenants en IF. Ceci est devenu la problématique adressée lors de cette recherche-action.

La deuxième étape de cette recherche-action était d'établir une liste d'accommodations pertinentes pour l'immersion française. À ce moment, les participants ont exploré les diverses accommodations existantes dans la recherche au niveau des classes régulières, des classes d'IF et des classes en langue seconde. L'équipe de recherche a comparé, discuté et analysé ces diverses accommodations pour former une liste. Elle a établi une liste de quarante-cinq actions dont les enseignants en IF pouvaient se servir afin de soutenir les apprenants en IF.

Lors de la troisième étape, l'équipe de recherche a fait un sommaire et a interprété les données. Après avoir exploré cette liste d'action en salle de classe, elle a mentionné que certaines actions n'étaient pas pertinentes dans le contexte de l'IF et que d'autres actions étaient redondantes. Elle a également suggéré que des actions pourraient être

utilisées par les apprenants. L'équipe de recherche a fait de nombreuses réflexions et a tenté de classifier les actions sous différents sous-groupes. Ceci a eu pour effet de réduire la liste à trente actions pédagogiques universelles (APU). On a donc résumé et interprété les données, selon la méthode de McMillan (2008).

Finalement, lors de la dernière étape, l'équipe de recherche a déterminé qu'il fallait examiner l'emploi de cette nouvelle liste en salle de classe. Les particiants ont intégrés l'utilisation de la liste des APU dans leurs enseignements. C'est à ce moment que j'ai entrepris une recherche qualitative de base afin de mieux comprendre l'utilisation des APU en salle de classe d'IF. Cette recherche-action a soulevé de nombreuses questions quant à l'utilisation de ces APU. J'ai eu l'occasion de faire une recherche afin d'identifier si ces APU étaient pertinentes dans le contexte de l'IF à différents niveaux et dans diverses matières et si elles soutenaient également l'inclusion de tous les apprenants.

La méthode de recherche préconisée

Cette recherche a été menée en utilisant le protocole de la recherche qualitative de base, décrite par Merriam (2009) comme étant une recherche qui s'intéresse à comment le sens se construit, plus spécifiquement comment les gens arrivent à comprendre leurs vies et leurs mondes. Ce type de recherche est le plus communément utilisé dans plusieurs domaines, incluant le domaine de l'éducation. En suivant les paramètres de ce type de recherche, cette étude a cherché à rendre explicite comment les participants construisent leurs sens de l'utilisation des APU en salle de classe d'immersion selon leurs expériences personnelles.

Selon cette méthode, Merriam (2009) a déclaré que les données sont habituellement recueillies par des entrevues, des observations et par l'analyse de documents. Les questions posées, ce qui est observé et les documents jugés comme étant importants pour cette recherche ont découlé du cadre conceptuel de cette recherche de la CUA. Les découvertes énoncées à partir des thèmes ou des schémas récurrents, sont appuyées par les données dont elles proviennent. L'interprétation générale des données a été basée sur la perception des participants sur le phénomène d'intérêt. Dans cette recherche, les découvertes représentent les thèmes qui sont ressortis de toutes les sources de données recueillies, lors de l'analyse. Ainsi, la méthode de la recherche qualitative de base concorde aisément avec la présente recherche.

La description des participants

Comme mentionné ci-haut, les participants de cette recherche ont fait partie d'un projet recherche-action effectuée à L_2RIC. Les participants ont été choisis à partir d'un échantillonnage délibéré (McMillan, 2012). Dans ce cas, il y avait cinq caractéristiques qui s'appliquaient à certains ou à tous les participants :

1. Tous les participants étaient des employés du District scolaire Anglophone Ouest au N.-B. (ASD-W).
2. Ils étaient tous au moment de l'étude des enseignants d'IF ou avaient été des enseignants de l'IF.
3. Certains avaient déjà fait partie d'une initiative semblable en 2012-2014 avec l'équipe de L_2RIC.

4. D'autres ont été sélectionnés parce qu'ils avaient été jugés comme étant des enseignants qui valorisaient l'importance des pratiques inclusives en IF.

5. Tous les mentors de littératie et les coordonnatrices de l'IF du ASD-W étaient invités à participer.

L'un des objectifs de cette sélection était d'obtenir une stratification (Creswell, 2003) de la population d'enseignants. Entre autres, les enseignants sélectionnés représentaient les niveaux de l'élémentaire, l'intermédiaire et le secondaire en enseignement. En ce qui concerne les niveaux intermédiaire et secondaire, certains participants enseignaient des matières en IF et d'autres enseignaient des cours d'arts langagiers seulement. Certains enseignaient en immersion précoce tandis que d'autres enseignaient en immersion tardive.

En tout, dix-neuf participants ont été sélectionnés : deux coordonnatrices du programme de l'IF, cinq mentors en littératie, huit enseignants au primaire, deux à l'intermédiaire et deux au secondaire. Le tableau 1 représente les participants de cette recherche. Les prénoms des participants ont été modifiés afin de préserver l'anonymat de ceux-ci.

Tableau 1

La description des participants

Pseudonymes	Niveau	Nombre d'années d'enseignement
Claudette	Coordinatrice des programmes d'immersion	10-15
Annie	Coordinatrice des programmes d'immersion	11-15
Clara	Mentor en littératie	21-25

Sophie	Mentor en littératie	6-10
Anabelle	Mentor en littératie	16-20
Karine	Mentor en littératie	16-20
Debby	Mentor en littératie	11-15
Nancy	3e année	6-10
Dina	3e année	0-5
Sabrina	4e année	11-15
Claudine	4e année	0-5
Sasha	4e année	6-10
Nadine	4e/5e année	6-10
Rachel	5e année	6-10
Tammy	5e année	6-10
Josée	6, 7, 8e année	0-5
Paul	6, 8e année	0-5
Marianne	11e et 12e année	10-15
Jérémie	11e année	6-10

Les sessions de groupe

Dans le cadre de cette recherche, il y avait trois sessions de groupe réparties sur une période de cinq mois. Les participants étaient invités à se joindre aux sessions dans les locaux de L_2RIC. Chaque rencontre était axée sur le partage entre le milieu académique et scolaire à partir de discussions riches. Les chercheurs ont préparé des

activités pour les participants qui leur ont permis de communiquer à l'oral et/ou à l'écrit leurs rétroactions (impression, réaction, perception) quant à l'utilisation des APU en salle de classe. Entre chaque session, il y avait environ une période d'un mois afin de permettre aux participants de faire la mise en pratique des concepts vus lors des sessions dans leur salle de classe.

Les sessions avaient deux buts spécifiques : en premier lieu, des données étaient recueillies tout au long de ces sessions par des questionnaires, par la prise de notes des discussions riches ou bien par la rétroaction des participants. En deuxième lieu, les sessions servaient également à fournir un perfectionnement professionnel en ce qui a trait à l'utilisation des APU en IF.

La cueillette de données

Afin d'expliquer le processus de cueillette de données, il est important de mentionner les activités auxquelles les participants ont pris part lors des sessions. D'autres données ont également été recueillies après que ces sessions ont eu lieu. Entre autre, le filmage des participants utilisant les APU lors de leur enseignement et les entrevues individuelles ont été effectuées après les sessions.

Lors de la première session, les participants ont reçu la liste d'APU révisée et ont participé à diverses activités afin de se familiariser avec cette liste et de réfléchir à comment utiliser les APU en salle de classe. Les participants ont reçu un gabarit à remplir afin d'indiquer les divers exemples de l'utilisation des actions dans leur enseignement (annexe G).

Lors de la deuxième session avec les participants, les enseignants ont partagé les différentes expériences vécues en salle de classe à partir du gabarit (annexe G) fourni lors de la session précédente. Une prise de notes a été effectuée lors ce cette discussion afin d'apporter une certaine clarification lors de l'analyse des exemples et de capturer les impressions des participants envers les APU. Certains participants ont choisi de ne pas soumettre des exemples, tandis que d'autres ont fourni plusieurs exemples des APU utilisées en salle de classe. Tous les exemples fournis ont été pris en considération lors de l'analyse des données et sont identifiés comme étant des exemples de l'utilisation des APU en salle de classe.

Lors de la dernière session, les participants ont encore une fois soumis les exemples des APU utilisées en salle de classe. Ces exemples ont également tous été pris en considération lors de l'analyse des données et font partie du prochain chapitre comme provenant du questionnaire 1. De plus, les participants ont rempli le questionnaire « Un regard sur les actions pédagogiques en salle de classe » (annexe E) afin de communiquer s'ils planifiaient ou utilisaient spontanément les APU lors de leur enseignement. Ensuite, les participants ont été enregistrés lors d'une discussion de groupe avec quatre ou cinq collègues. Les participants devaient répondre à la question ouverte suivante « Comment universelles sont les APU? » et les participants ont partagé leurs perceptions, connaissances et expériences vis-à-vis cette question pendant environ dix minutes. Ceci se retrouve dans le chapitre 4 comme étant une discussion de groupe. Puis, les participants ont répondu au deuxième questionnaire « Dans la peau de nos élèves » (annexe F) afin d'identifier s'il y avait des apprenants dans leurs salles de classe pour qui l'utilisation des APU n'était pas suffisante. Finalement, les participants devaient créer

une diapositive afin d'expliquer à leur personnel enseignant comment les APU aidaient à créer un environnement propice à l'apprentissage pour l'apprenant de langue seconde. Le but de cette activité était de capturer comment les participants ont conceptualisé les APU et leur utilité.

Par la suite, des vidéos ont été réalisées avec cinq participants (deux enseignants de l'élémentaire, un de l'intermédiaire et un du secondaire) dans le but d'analyser l'utilisation des APU par ces enseignants en salle de classe. La permission des parents a été obtenue pour répondre aux exigences du comité de déontologie de UNB afin que les apprenants puissent être filmés.

Finalement, des entrevues ont été menées afin de vérifier les thèmes et d'atteindre une certaine saturation dans la cueillette des données. Quatre enseignants ont participé à une entrevue semi-dirigée à questions ouvertes. L'entrevue comprenait dix questions à discuter pendant trente-cinq à cinquante minutes (annexe I). Les participants étaient choisis parce qu'ils semblaient ouverts à partager leurs expériences avec les autres membres lors des sessions de groupes. De plus, les participants représentaient les trois niveaux d'enseignement (élémentaire, intermédiaire, secondaire) ainsi qu'un mentor en littératie.

Il y avait donc quatre sources principales de données de cette recherche. Le tableau 2 présente une synthèse des types de données et les annexes liées à chacun.

Tableau 2

Les types de données

Types de données	Description	Annexes
1. Artéfacts a. Questionnaires	1. Un regard sur les APU utilisées en salle de classe	Annexe E
	2. Dans la peau de nos élèves	Annexe F
Questionnaire ouvert	Création d'une diapo qui explique le rôle des APU dans l'environnement d'apprentissage	
b. Formulaire	Les exemples en salle de classe	Annexe G
2. Discussion	Partage des APU essayées en salle de classe	
	Question ouverte : comment universelles sont les actions	
3. Observations	Vidéo Clips : Minileçons qui modélisent l'utilisation des APU	Annexe H
4. Entrevues	Questions ouvertes à partir d'un script	Annexe I

La procédure de l'analyse des données

Selon Wolcott (1994), la recherche qualitative est fondamentalement « interprétée ». Cela signifie que le chercheur offre une interprétation informée des données. Cette interprétation inclut : fournir la description du milieu, analyser des données par thèmes ou par catégories et, finalement, offrir des conclusions à propos de la signification de l'étude en indiquant les implications et d'autres questions de recherche à

poser. L'analyse de données de cette recherche est basée sur six étapes préétablies selon Creswell (2003) :

1. l'organisation et la préparation des données pour l'analyse
2. la lecture de toutes les données afin de réfléchir au sens global
3. une analyse détaillée à partir du processus de codage : l'organisation des données sous thèmes et l'identification de ces thèmes
4. l'utilisation de codes pour rédiger des descriptions thématiques
5. l'élaboration de la représentation des thèmes lors d'une narration qualitative
6. l'interprétation des données

En suivant ces étapes, cette recherche tente de faire une analyse profonde des données.

Le processus entrepris pour l'analyse des données.

Afin d'arriver à une description complète, il y avait une triangulation des données. D'abord, des photocopies de tous les questionnaires, formulaires et artéfacts ont été préparées. Puis, les discussions de groupes et les entrevues ont été transcrites et imprimées. Ensuite, les vidéos ont été analysées à partir d'un gabarit et imprimées également (annexe H). Chaque source de données était identifiée par une lettre afin de pouvoir s'y référer directement lors de la vérification de l'analyse de données.

L'analyse a suivi une démarche systématique. Dans un premier temps, toutes les données ont été lues et relues individuellement afin de mieux comprendre ce que les participants communiquaient selon le formulaire ou bien l'entrevue. Puis, la création d'un mur de données a été effectuée à partir des questions de recherches. Une couleur était

associée à chacune des questions et les données étaient relues en soulignant les données attribuées à chacune des questions. Les mots clés et les phrases clés étaient inscrits sur des feuilles autocollantes de couleur sous chacune des questions avec le nom de la personne et la lettre représentant la source de données. D'autres couleurs de feuilles autocollantes étaient utilisées à mesure que de nouveaux thèmes ressortaient. Ensuite, les données ont été tapées dans un document sous les thèmes identifiés tout en conservant la source de données et le nom de la personne qui avait communiqué cette pensée. Les données ont imprimées et découpées sans les thèmes afin de les classifier d'autres manières et afin de vérifier pour d'autres thèmes également. Finalement, cette nouvelle classification a été ajoutée au document de données et la relecture des données a été effectuée afin d'alimenter les thèmes et de vérifier encore une fois si certains thèmes n'avaient pas encore été découverts. À ce moment, aucun nouveau thème n'a été établi. Ce document est donc la matière du prochain chapitre de cette recherche.

La crédibilité de la recherche

Les données d'une recherche sont filtrées selon la perspective du chercheur situé dans un contexte sociopolitique spécifique à un moment spécifique de l'histoire. Il est donc impossible d'échapper à l'interprétation personnelle de l'analyse qualitative (Merriam, 2009). Comme mentionné plus tôt, afin d'assurer la crédibilité de cette recherche, il y a eu une triangulation quant à la collecte de données. La collecte de donnée comprenait des artéfacts, des discussions, des observations et des entrevues. D'autre part, l'utilisation de descriptions riches et profondes est également une méthode employée afin d'accentuer la crédibilité de cette recherche.

Considérations déontologiques

Puisque la présente recherche a été effectuée auprès de personnes, l'obtention de l'approbation du comité de déontologie à UNB a été reçue afin de pouvoir mener cette recherche. Les participants ont tous signé un formulaire de consentement pour faire partie de cette recherche. De plus, les participants qui ont pris part à une entrevue ont reçu un deuxième formulaire de consentement. Finalement, les participants qui ont choisi de faire une vidéo en salle ont reçu la permission écrite de la part des parents des apprenants dans leurs salles de classe. Ainsi, toutes les consignes du comité de déontologies furent respectées.

Conclusion

Le but d'une recherche qualitative est de chercher à explorer, à comprendre et à décrire un domaine (Hygin, 2008). La clarification de la méthodologie employée présentée dans cette section maintient une certaine transparence, ce qui consolide l'authenticité de l'étude.

Chapitre 4- Les données

Selon Merriam (2007), le but de l'analyse des données est d'attribuer un sens aux résultats. Pour ce faire, cela nécessite la consolidation, la réduction et l'interprétation de ce que les participants ont communiqué. L'analyse des données est en effet le processus de créer une signification. En tenant compte du milieu d'enseignement de l'immersion française (IF), cette recherche tente d'interpréter comment les participants ont conceptualisé l'utilisation des actions pédagogiques universelles (APU) selon leur niveau d'enseignement, les matières enseignées et leur environnement d'enseignement inclusif. Essentiellement, cette recherche vise à préciser l'impact de l'utilisation des APU sur l'enseignement et l'apprentissage en IF.

Tel que décrit auparavant, les APU sont des gestes, des démarches et des opérations pédagogiques qui servent à créer l'environnement le plus propice et le plus accessible à l'apprentissage de la langue seconde. Elles ont été identifiées et développées dans le but de faciliter l'accès au curriculum et à la langue, d'encourager la pratique réflexive de la part des enseignants et de soutenir davantage l'apprenant dans son apprentissage de la langue et de la matière (Bourgoin, Hennessey et Dicks, en préparation). En tenant compte de ceci, les questions suivantes ont guidé cette recherche :

1 Est-ce que ces actions (gestes, démarches et opérations) pédagogiques universelles

   a) contribuent à l'environnement de l'apprentissage. Si oui, comment?
   b) favorisent l'inclusion d'une variété d'apprenants dans la classe d'immersion française? Si oui, comment?

2 Comment ces actions pédagogiques universelles sont-elles utilisées à divers niveaux scolaires (élémentaire, intermédiaire et secondaire)?

3 Comment ces actions pédagogiques universelles sont-elles utilisées dans différentes matières scolaires (maths, sciences, arts langagiers)?

Lors de l'analyse des données, quatre thèmes principaux ont été dégagés. Ceux-ci sont directement ou indirectement reliés à ces quatre questions de recherche. Ce chapitre, aborde chacun des thèmes de recherche suivants :

a) les APU et l'apprentissage en IF,
b) les APU et la pratique réflexive,
c) l'inclusion et les APU en salle de classe,
d) les APU selon le niveau scolaire, la matière et le niveau linguistique des apprenants.

Le tout est structuré de façon à ce que ces thèmes exposent les commentaires des participants pertinents à cette recherche provenant des questionnaires, des entrevues, des discussions de groupes et d'exemples d'utilisation des APU en enseignement.

Les APU et l'apprentissage en immersion française

Afin de bien comprendre l'analyse de donnée, il est pertinent de connaitre la liste de trente APU que les participants ont utilisée lors de ce projet de recherche. La figure suivante est une énumération des APU conçues à partir de la recherche portant sur les accommodations en salle de classe régulière, d'IF et de langue seconde.

Figure 1. La liste d'APU

	Les APU
1	Utiliser des gestes et des expressions faciales*
2	Présenter le vocabulaire clé en début de leçon
3	Utiliser de l'intonation et de la variation dans le timbre de la voix
4	Utiliser et travailler les mots thématiques affichés en classe*
5	Jouer le rôle ou faire une simulation d'un concept ou d'un mot*
6	Fournir les définitions et/ou des synonymes
7	Ajuster la complexité du langage
8	Utiliser des soutiens visuels
9	Accorder un temps de réflexion après une question ou un énoncé
10	Fournir une intention d'écoute
11	Fournir les buts et présenter les composantes de la leçon au préalable
12	Enseigner la tâche ou l'activité en étapes
13	Présenter les critères de réussite / créer des rubriques avec les apprenants
14	Fournir de la rétroaction précise
15	Faire un sommaire des points clés à la fin de la leçon
16	Fournir une variété d'exemples et de modèles de la tâche
17	Fournir plusieurs occasions de se pratiquer
18	Utiliser des routines pédagogiques
19	Répéter, réexpliquer les directives, les consignes et les informations
20	Répéter ou paraphraser les questions et les idées de l'apprenant
21	Poser des questions qui encouragent l'élaboration
22	Utiliser des marqueurs de discours/marqueurs de relations
23	Utiliser des indices explicites pour attirer l'attention o vers la compréhension o sur les éléments linguistiques o à un changement d'activité
24	Lire le contenu ou les directives à haute voix
25	Activer les connaissances antérieures
26	Assurer que l'apprentissage est lié au quotidien
27	Choisir différents regroupements favorisant la communication
28	Accepter différents formats aux tâches et aux projets
29	Utiliser la technologie qui maximise l'apprentissage et la communication*
30	Faire la correction des erreurs à l'oral

Les APU sont utilisées en enseignement et en apprentissage. Les participants ont exprimé à plusieurs reprises, à travers toutes les sources de données, que c'était pertinent et important pour eux d'utiliser les APU pendant leur enseignement afin de soutenir davantage les apprenants en IF. Les participants ont une perception positive de la mise en pratique des APU. Tous les participants ont exprimé qu'ils percevaient l'utilisation des APU comme étant un bienfait à leur enseignement en immersion. Plus spécifiquement, les données ont révélé des commentaires plus détaillés en ce qui a trait aux implications des APU pour les classes d'IF, y compris les thèmes du développement de l'autonomie, l'augmentation de la confiance et de la motivation**.**

L'utilisation des APU et le développement de l'autonomie.

L'un des bienfaits indiqués par les participants quant à l'utilisation des APU afin de développer la langue seconde est l'augmentation de l'autonomie chez l'apprenant. Les participants ont exprimé ce point de vue par le biais de plusieurs sources de données, comme le questionnaire ouvert. Tous les quinze participants du questionnaire ont mentionné le lien entre l'utilisation des APU et le développement de l'autonomie des apprenants. Deux participants ont bien résumé la perception du groupe de comment les APU aidaient au développement de l'autonomie. Ensemble, Nadine et Josée ont écrit, à partir d'un questionnaire ouvert répondu en groupe, que « les actions clarifient les tâches, les étapes, les objectifs afin que les élèves s'autonomisent et développent des stratégies d'apprentissages transférables ».

Ce thème est également ressorti à plusieurs reprises lors des discussions de groupes. Chaque groupe a mentionné que l'utilisation des APU promeut et accentue le

développement de l'autonomie chez l'apprenant. Les commentaires suivants reflètent bien la perception des participants. « [Les APU] sont des stratégies pour enseigner, pour apprendre, pour rendre les apprenants plus indépendants, de les responsabiliser, pour qu'ils puissent gérer leurs apprentissages » (Discussion de groupes, groupe 4). Lors de cette même discussion, les participants ont ressorti l'importance de prendre le temps de modéliser concrètement les APU explicitement afin que celles-ci deviennent des actions auxquelles les apprenants ont recours.

Les participants percevaient l'utilisation des APU comme étant une approche qui permet le transfert graduel de la responsabilité chez l'apprenant. C'est ce qu'a affirmé Marriane lors de la discussion de groupe, « Tu veux qu'ils deviennent plus autonomes. Tu leur donnes les outils [les actions] pour qu'ils deviennent plus autonomes. C'est peut-être plus les apprenants qui vont le faire [utiliser les actions]. Il faut que le transfert [utiliser les actions] soit au niveau de l'élève » (Discussion de groupes, groupe 1). Ainsi, les enseignants semblaient être conscients de l'importance que les apprenants s'approprient des APU.

Un autre aspect de l'autonomie qui est ressorti dans les données est le développement de la conscience de soi. Le commentaire suivant, émis lors du deuxième questionnaire, explique davantage le sentiment commun :

> L'apprenant devient responsable de son propre apprentissage. Il reçoit les outils pour accomplir les activités indépendamment avec succès (…) Il reconnait ses forces et ses défis, mais se sent capable de les surmonter à l'aide des soutiens que les APU leur offrent.

Ainsi, les participants étaient d'avis que l'utilisation des APU par les apprenants permettaient à ceux-ci d'évaluer leurs forces et défis et de choisir les APU pertinentes afin de soutenir leur apprentissage.

En somme, le développement de l'autonomie par le biais des APU est l'un des thèmes éminents de cette recherche. Tous les exemples d'utilisation des APU lors de l'enseignement de leçons émis par les participants étaient reliés à ce thème. Les participants ont également noté que, lorsqu'ils accentuaient le développement de la langue par l'emploi des APU, cela avait eu pour effet de développer l'autonomie chez l'apprenant. Selon eux, les APU rendaient les objectifs et les attentes plus clairs afin de permettre à l'apprenant de devenir plus autonome. Les participants ont accordé une importance à modéliser l'utilisation des APU afin que le transfert de la responsabilité soit effectué. Finalement, l'autonomie se manifestait par une prise de conscience de soi chez l'apprenant, de ses forces et de ses défis et du choix de certaines APU afin soutenir son apprentissage.

L'utilisation des APU augmentant la confiance et de la motivation.

La confiance est un élément nécessaire en apprentissage d'une langue seconde. Les participants sont d'avis qu'il y a un lien entre l'utilisation des APU et le développement de la confiance chez l'apprenant en IF. D'une part, les participants ont mentionné que la confiance se manifestait par la prise de risque soutenue par l'utilisation des APU. D'autre part, il semble que les APU ont créé un climat de confiance et d'entraide en salle de classe d'IF. Finalement, les participants ont également mentionné que la confiance augmentait grâce aux succès vécus à partir de l'utilisation des APU.

Lors du questionnaire ouvert répondu en équipe, quatre des cinq groupes ont mentionné le lien entre les APU et la confiance des apprenants. Dina et Nancy ont affirmé que « ces actions universelles augmentent la confiance des apprenants et les encouragent à parler, écrire, lire, comprendre et répondre aux questions ». Ce sentiment est partagé par Jérémie. Lors de l'entrevue, il a mentionné que les APU aidaient à bâtir la confiance. Son commentaire était très révélateur face à la situation d'enseignement en IF. Il a parlé particulièrement de la construction du vocabulaire en début de leçon de lecture. Selon lui :

> Ça aide l'apprentissage en augmentant la confiance chez l'élève. Ça c'est avant tout parce qu'en immersion la confiance c'est la moitié de la bataille. Le sentiment qu'OK, je suis capable, je suis capable de faire ceci.

Les APU aidaient non seulement à bâtir la confiance, mais créaient également un climat de confiance en salle classe. Un des groupes de participants au questionnaire ouvert a expliqué que « les apprenants en salle de classe peuvent s'entraider en appliquant les APU. [L'utilisation des APU] a créé un environnement extrêmement coopératif ». Un deuxième groupe a exprimé la même pensée. Les membres de ce groupe ont noté que « l'utilisation des actions sécurise l'apprenant en permettant à l'apprenant de se sentir inclus, ce qui a pour effet de créer un climat favorable à l'apprentissage d'une deuxième langue ».

Selon les participants, la confiance augmentait lorsque les apprenants vivaient des expériences de succès en raison de l'usage des APU. L'énoncé suivant démontre comment les participants associaient l'augmentation de la confiance à partir des succès vécus grâce à l'utilisation des APU. Un groupe a noté lors d'un questionnaire ouvert:

> Les actions favorisent l'apprentissage en assurant un meilleur succès chez l'élève en lui donnant les outils [APU] nécessaires [afin de développer] les compétences et la confiance pour qu'il se sente capable de relever un défi et d'accomplir le but fixé.

Ainsi, les participants ont suggéré que l'utilisation des APU augmentait le taux de succès, ce qui en retour fait en sorte de bâtir la confiance en soi chez l'apprenant. Lors de la discussion de groupe, Anabelle a mentionné :

> …en enseignement, c'est important que tu découvres ce qui éveille tes élèves, ce qui va les engager à vouloir apprendre. C'est exactement ce que font les actions pédagogiques universelles. Tu vois ça dans le visage des élèves, soudainement, ils ont compris, ils se sentent bien, ils se sentent accomplis.

Les participants de cette discussion sont d'avis que la confiance a été un élément de motivation pour l'apprentissage.

Un autre exemple de ceci est partagé par Sasha lors de l'entrevue. Elle a expliqué sa perception des APU et comment elle les utilisait dans sa salle de classe. Lorsqu'elle a mentionné « *utiliser des gestes et des expressions faciales* », elle a exprimé comment les APU cultivaient l'enthousiasme des apprenants : « ça rend ma classe amusante et le professeur n'est pas plate quand il enseigne des choses ». Les APU ont donc servi de tremplin afin de permettre aux enseignants de motiver les apprenants lors des leçons.

Pour conclure, les enseignants croyaient que l'utilisation des APU a augmenté la confiance de l'apprenant ce qui a eu des bienfaits quant à la prise de risques en salle de classe. Un autre aspect important ressorti par les participants était qu'ils percevaient que la confiance augmentait grâce aux succès vécus à partir de l'utilisation des APU. La

confiance était également reliée à la motivation en salle de classe. En somme, les participants avaient la perception que les APU étaient bénéfiques au développement de la langue et de l'autonomie ainsi que l'augmentation de la confiance, et de la motivation.

Les APU et la pratique réflexive

L'un des thèmes les plus proéminents dans les données était celui de la pratique réflexive. Ce thème était présent dans de nombreuses données y compris les questionnaires, les entrevues, les plans de leçons et les discussions de groupes. Par exemple, 42 des 55 plans de leçons soumis par les participants comprenaient une réflexion au sujet de la leçon. Les participants ont partagé, à plusieurs reprises, comment l'utilisation des APU les avait menés à faire des réflexions professionnelles plus poussées. Une analyse plus approfondie de ces réflexions a révélé que les participants réfléchissaient davantage aux besoins des apprenants ou à la façon dont le contenu était enseigné.

La pratique réflexive au niveau des besoins des apprenants.

Par la pratique réflexive liée à la mise en œuvre des APU, les participants de cette étude ont considéré davantage les besoins des apprenants de leur salle de classe. Les commentaires de Tammy reflétaient bien l'ensemble de la perception du groupe de participants. Elle a noté qu'elle prenait mieux en considération tous ses apprenants lorsqu'elle planifiait ses leçons en fonction des APU. Pareillement, Dina et Nancy ont noté, lors du questionnaire ouvert, que les APU leur permettaient de réfléchir davantage aux soutiens dont les apprenants avaient besoin afin d'entreprendre une tâche avec succès. Elles ont affirmé qu'en « utilisant les actions, ceci nous permet de réfléchir plus sur notre enseignement et de prendre conscience de ce dont nos élèves ont besoin selon la

tâche ». À cet effet, Sabrina a partagé, comme réflexion personnelle, que l'utilisation des APU dans son enseignement l'encourageait à se questionner davantage comment répondre aux besoins de tous les apprenants de sa classe.

La réflexion au niveau de l'enseignement du contenu.

Au niveau de la pratique d'enseignement, onze participants ont mentionné directement lors des entrevues, des questionnaires et des discussions de groupes, que l'utilisation des APU leur avait permis de réfléchir à leur enseignement et à y faire des changements ou des adaptations au besoin. Par exemple, Sophie a expliqué que la liste des APU l'incitait à réfléchir à comment elle enseignait et comment elle enseigne maintenant. Lors d'une discussion de groupe, elle a exprimé le commentaire suivant :

> Quand j'ai commencé ma carrière en enseignement, je peux certainement voir des choses que je n'aurais jamais dû faire et ce que j'aurais dû faire. Tu penses qu'ils [les apprenants] savent comment faire quelque chose facilement, mais en réalité, ils ont besoin d'avoir un modèle et de savoir les attentes. Je pense que les APU aident à ça.

Sophie a considéré que les APU lui ont servi de base à réfléchir à comment les approches qu'elle utilisait en début de carrière ne répondaient pas à certains besoins de ses apprenants et que maintenant elle pouvait insérer des APU afin de mieux soutenir les apprenants de sa classe.

Les participants ont aussi fait des réflexions plus approfondies au sujet de la sur-utilisation de certaines pratiques d'enseignement. Ceci est bien exprimé par un groupe de participants qui ont noté lors du questionnaire ouvert que l'utilisation des APU « nous

force également à réfléchir à notre enseignement et aux stratégies que nous employons fréquemment ou moins fréquemment ». Ainsi, la liste d'APU permettait aux participants d'être plus conscients des approches qu'ils utilisent en salle de classe. Un autre exemple est partagé par Debby. Elle a expliqué, lors de son entrevue, comment la liste des APU l'avait incitée à réfléchir à différentes façons de livrer le contenu de la leçon :

> Ce que j'ai trouvé en regardant la liste, il fallait définitivement que je change certaines choses dans mon enseignement…par exemple, être la personne qui parle et les élèves qui écoutent. Maintenant je pense à comment regrouper les élèves, comment utiliser les aides-visuels, comment utiliser la technologie, comment donner les étapes de ma leçon, même expliquer le but de ma leçon… c'est vraiment spécifique.

L'utilisation de la liste des APU a fait en sorte que les enseignants étaient plus intentionnels dans leur enseignement afin de cibler les besoins des apprenants, de varier leurs approches et d'utiliser de bonnes pratiques d'enseignement. Paul a exprimé davantage l'importance d'avoir une liste lors d'une entrevue. Dans un premier temps, cette liste lui servait comme source de vérification des APU utilisées et de motivation à utiliser d'autres actions. Dans un deuxième temps, la liste servait également comme source d'inspiration de réutiliser les APU qui n'avaient pas été utilisée récemment afin de varier son enseignement.

> C'est tangible, tu as une liste et c'est sous les yeux. (…). je fais ça, mais sans y penser, où je fais ça des fois mais ça fait un bout de temps que je l'ai pas fait donc, je devrais ramener ça sur le tapis, je devrais réutiliser ça, etc. Avec la liste ça permet d'offrir une variété d'activités. Grâce aux actions universelles, je peux

vraiment décider d'employer ou d'utiliser telles ou telles actions et d'insérer ça à l'intérieur de ce que je vais enseigner.

La pertinence de la liste d'APU est approfondie dans la section de l'insertion des APU dans la planification de l'enseignement.

En somme, la réflexion de la part des participants semblait être effectuée avant, pendant et après l'enseignement d'une leçon. Les participants étaient d'avis que la composante réflexive de l'utilisation des APU était un avantage pour leur enseignement. Les réflexions des participants adressaient l'enseignement du contenu et de la prise en considération des besoins des apprenants. Avoir accès à une liste pouvait soutenir davantage les apprenants d'IF, créer un pont entre la recherche et leur pratique d'enseignement, et ouvrir ainsi la voie à la réflexion professionnelle. La réflexion au niveau des besoins des apprenants s'est également manifestée lorsque les participants ont exploré comment ils percevaient l'emploi des APU par les enseignants en IF.

L'emploi planifié et/ou spontané des APU par les enseignants d'IF.

Tous les participants étaient d'avis que l'utilisation planifiée et spontanée des APU était nécessaire en IF. Toutefois, les participants ont révélé que le but de chacune de ces méthodes d'utilisation des APU était très différent. Dans un premier temps, la planification de l'utilisation des APU sert à varier l'enseignement, à prendre en considération le contenu d'enseignement et à cibler selon le profil et les besoins des apprenants. La réflexion de Debby reflète bien ce que les participants entendaient par comment varier l'enseignement à partir des APU : « En planifiant, tu réfléchis aux

actions que tu as déjà utilisées et ceci te forcera peut-être à varier tes activités pour atteindre tous les apprenants ».

Le fait que les trente APU faisait partie d'une liste était un élément qui soutenait les enseignants dans la planification de l'utilisation des APU dans leur enseignement. Paul a exprimé ce point de vue de comment la liste était une source d'inspiration pour l'enseignement : « La liste offre tellement d'options/choix que je vais m'en servir pour ajouter/employer les actions qui me viennent moins naturellement. C'est une excellente référence » (questionnaire 1). Jérémie a aussi spécifié lors de l'entrevue qu'il était devenu plus intentionnel en enseignant un concept lorsqu'il insérait les APU lors de l'étape de la planification de leçons. Il a expliqué :

> En faisant un effort conscient de les utiliser [les APU], ça fait en sorte que ta planification tient toujours compte des besoins des élèves. Lors de la préparation, la liste nous donne un vocabulaire à utiliser et des points de références concrets (…). Ça aide à cibler notre pédagogie. Dans ma salle de classe, avoir des actions spécifiques dans ma planification, ça aide beaucoup. Certainement avec une meilleure planification vient une meilleure performance. Je voyais des résultats de jour en jour, quand je les ai utilisés [les APU] je pouvais voir plus de compréhension et de confort chez l'élève. Ça fait du bien de voir ça.

Un autre commentaire qui résume bien le point de vue des participants à ce sujet était celui de Sasha : « quand je connais mes élèves, je peux planifier des leçons qui ciblent leurs besoins» (questionnaire 1).

Les participants ont également noté que la planification de l'utilisation des APU servait à répondre aux besoins de soutenir davantage l'apprenant lors de l'acquisition de

la langue. En insérant plusieurs APU dans ses plans de leçon, Rachel s'est aperçue que son enseignement était plus ciblé, surtout en ce qui a trait au développement de la langue. Par exemple, dans la classe de sciences, elle a utilisé l'action de « *présenter le vocabulaire clé* ». Voici sa description de sa leçon :

> Pour introduire le système circulatoire, j'ai dû présenter du nouveau vocabulaire. Je l'ai fait avec des images, des explications orales et écrites. J'ai demandé aux élèves d'utiliser le vocabulaire à l'oral et à l'écrit aussi. Je trouve qu'en écrivant les APU [dans mes plans de leçon], j'étais plus au courant de ce que je faisais.

En se servant des APU axées sur développement de vocabulaire clé dans un contexte significatif, Rachel a permis aux apprenants de négocier le sens du nouveau contenu ainsi qu'utiliser davantage la langue. Ainsi, l'incorporation des APU lors de la planification soutenait l'apprenant en IF.

Par contre, l'emploi spontané des APU servait à répondre aux besoins immédiats et à adapter l'enseignement à la situation actuelle. Les participants ont mentionné qu'en utilisant les APU spontanément, c'était plus authentique, fluide et amusant. Clara a partagé son point de vue en ce qui a trait de la planification et de l'utilisation des actions spontanée : «je pense que les deux options ont leurs avantages. Tu planifies avec des actions et il faut être prêt à faire les ajustements nécessaires selon le besoin soudain des apprenants » (questionnaire 1). Le commentaire d'Annie émis lors du questionnaire 1 résume bien comment les participants percevaient l'utilité d'être capables d'incorporer spontanément des APU lors de l'enseignement : « On ne peut pas prédire chaque situation ou défi qui aura lieu dans la classe. L'habileté d'utiliser des actions spontanément nous permet de répondre aux besoins dès qu'ils se présentent ».

En somme, selon les participants, utiliser des APU en les incorporant lors de la planification ou en les utilisant spontanément lors de l'enseignement présentait de nombreux avantages. La planification était pertinente afin de cibler les besoins du contenu d'apprentissage et de l'apprenant. La liste était perçue comme étant un bon soutien pour aider l'enseignant à varier ses méthodes d'enseignement. L'emploi spontané des APU répondait mieux aux besoins au fur et à mesure qu'ils se manifestaient lors de l'enseignement et permettait à la leçon d'être plus authentique, flexible et engageante. On peut donc conclure que les deux méthodes se complémentaient afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

L'inclusion et les APU en salle de classe

Puisque les APU tentent de rendre le curriculum plus accessible à tous, il est intéressant que le thème d'inclusion soit ressorti si fortement dans les données. En effet, tous les participants ont révélé lors de l'entrevue ou lors des discussions de groupe que l'utilisation des APU rendait leur classe d'IF plus inclusive. De plus, ils ont souligné que les APU étaient applicables à tous les apprenants.

En analysant de plus près les données liées à l'inclusion, celles-ci ont révélé que les participants de l'étude interprétaient le terme « inclusion » de diverses manières, et ce dans le sens de quels types d'apprenants étaient davantage inclus à partir de l'utilisation des APU. Certains participants percevaient que les APU rendaient leur classe inclusive, selon les habiletés académiques des apprenants. D'autres se référaient au fait que les APU touchaient à divers styles d'apprentissage des apprenants. Finalement, quelques

enseignants ont mentionné que les APU créaient un environnement inclusif pour les apprenants multilingues.

Les données liées à l'inclusion montrent que les APU pouvaient soutenir une grande gamme d'apprenants (doués, typiques et en difficulté). Pour neuf participants, les APU favorisaient l'inclusion des apprenants ayant divers niveaux d'habiletés académiques. Le commentaire de Paul lors de son entrevue résume bien comment les actions soutenaient tous les niveaux académiques : « Tous les élèves vont bénéficier des actions. Je pense par exemple à « *présenter le vocabulaire clé en début de leçon* » aide l'apprenant un peu plus faible, mais l'apprenant plus fort en profite parce que ça renforcit ce qu'il sait déjà. Je ne vois aucune action qui bénéficierait seulement un type d'apprenant ». Jérémie, enseignant du secondaire, était du même avis et a expliqué lors de son entrevue :

> Je pense que tous les apprenants vont bénéficier des APU, mais certainement ceux qui ont le plus de difficulté avec la langue vont en bénéficier plus que les autres (…). Souvent, les élèves qui peinent le plus au niveau de la langue sont ceux qui ne vont pas parler ou s'expriment avec des difficultés. On le donne [le soutien à partir des actions] sans qu'ils aient besoin de le demander. (…) Un élève moyen va bénéficier des actions pour l'aider à bien comprendre les buts. L'élève très fort est capable de trouver les buts et de faire les connexions entre ce qu'on fait comme classe et ce qu'on prévoit d'eux individuellement.

Ainsi, Jérémie a affirmé que non seulement les APU soutenaient l'apprenant faible, mais elles clarifiaient les objectifs pour l'apprenant typique et permettaient à l'apprenant fort

de s'autoréguler. Les avantages de l'utilisation des APU touchaient donc tous les apprenants en salle de classe.

Un autre commentaire pertinent à cet effet est celui de Debby qui a affirmé que l'emploi des APU pouvait pousser les apprenants typiques à s'améliorer. Elle a expliqué lors de l'entrevue :

> Ça l'aide à monter plus haut, c'est ce que j'ai vu dans les classes lorsque j'utilisais les APU. Parce qu'on montre le vocabulaire, des exemples, des modèles, et on fait beaucoup, plus d'activités, l'élève qui aurait fait le minimum [de travail], comprennent mieux et sont portées à en faire plus.

Puisque les apprenants de différentes habiletés étaient soutenus davantage avec l'usage des APU en salle de classe, ils pouvaient se pousser plus loin afin d'approfondir encore plus leurs apprentissages. L'utilisation des APU était donc perçue comme étant une façon efficace de soutenir inclusivement l'apprentissage à tous les niveaux d'habiletés académiques. Toutefois, Sasha a indiqué qu'il fallait faire attention en ce qui a trait au soutien à l'apprenant faible académiquement. Elle a mentionné lors d'une entrevue individuelle que l'apprenant ayant des difficultés d'apprentissage pourrait nécessiter du soutien en plus des APU :

> Je pense que les APU vont aider tout le monde. Par contre, même avec les APU, si on n'a pas de soutiens supplémentaires - des mentors en littératie et des enseignants ressources - je pense qu'il va y avoir encore des élèves qui auront des difficultés. Ils vont être capables de s'améliorer, mais pas être au même niveau que la majorité des enfants.

Ainsi, les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage pourraient nécessiter des accommodations et adaptations au niveau du curriculum en plus de l'utilisation des APU.

Une autre perception de l'inclusion à partir de l'utilisation des APU était au niveau de la diversification de l'enseignement afin de rejoindre les divers styles d'apprentissage. Quatre participants étaient d'avis que les APU soutenaient la classe inclusive puisqu'elles tenaient compte des divers styles d'apprentissage. Lors de son entrevue, Paul a expliqué en détail que selon lui, les APU étaient liées aux styles d'apprentissage. Il a affirmé que l'utilisation des gestes aidait surtout l'apprenant kinesthésique et visuel tandis que l'utilisation de l'intonation et de l'expression dans la voix répondait aux besoins de l'apprenant auditif ou linguistique :

> Il y a tellement de variété dans les actions que ça peut aider à un moment donné tous les apprenants. (…) Ça offre une belle variété. À un moment donné tous les apprenants vont s'identifier là-dedans, et il va y avoir une action qui peut aider ou assister tous les types d'apprenants. (…)

D'autres participants partagaient également le même avis. Sabrina, qui a partagé lors d'une discussion de groupe sa réflexion au niveau des trente APU a affirmé : « Je pense, à tous les types d'apprenants qu'on a dans nos classes, on a quand même touché à l'ensemble des styles d'apprentissages ». Ainsi, puisque la liste de trente APU est variée, il y en a qui étaient naturellement reliées à différents styles d'apprentissage.

Les données révèlent également que les APU possédaient un attribut d'universalité. Les APU pouvaient servir en salle de classe, peu importe le type de regroupement des apprenants. Selon Nadine, les APU pouvaient soutenir un apprenant à la fois ou bien plusieurs apprenants à la fois. Selon elle, l'enseignant pouvait s'en servir en groupe

classe, en petit groupe ou individuellement auprès des apprenants. Par conséquent, elle qualifiait sa classe comme étant plus inclusive puisqu'elle pouvait appuyer tous les apprenants en adaptant son enseignement selon leurs besoins.

D'autres participants percevaient les APU comme favorisant l'inclusion des apprenants ayant divers profils linguistiques. Lors d'une discussion de groupe, Sabrina a affirmé que les APU peuvent atteindre les apprenants en salle de classe, peu importe la langue maternelle ou bien le niveau de langue. Le groupe semblait partager son opinion que l'utilisation des APU rendait la tâche plus accessible en débit du programme d'étude. Elle a stipulé que les APU « sont de bonnes méthodes d'enseignement, peu importe [le programme] anglais, français ou immersion ». Lors cette même discussion, Rachel a mentionné que l'utilisation des APU rendait la langue et le contenu plus accessibles aux apprenants d'une troisième langue. Elle a affirmé que toutes les APU pourraient servir à soutenir ce type d'apprenant.

Bien que cette recherche se soit intéressée au contexte d'IF, Tammy, en réfléchissant à ses expériences comme enseignante ressource pour le programme régulier, a fait le point que l'utilisation des APU pourrait être également un agent d'inclusion dans un contexte différent d'enseignement. Elle a remarqué que, dans les classes d'anglais, il y avait plusieurs apprenants pour qui l'anglais n'était pas la langue maternelle. Selon elle, ces apprenants seraient plus capables de comprendre et de participer dans la classe s'ils avaient accès à des APU pour soutenir l'apprentissage de l'anglais.

En somme, les participants étaient d'avis que les APU rendaient leur classe plus inclusive soit au niveau des habiletés académiques, des styles d'apprentissage ou des divers profils linguistiques. Leurs connaissances, conceptions, expériences et

interprétations de l'inclusion influencaient leur perception de celle-ci et par conséquent, leur perception de comment les APU ont rendu leur classe plus inclusive. Malgré les divergences d'interprétation, les participants s'entendaient pour affirmer que les APU favorisaient l'inclusion des apprenants dans leur salle de classe.

L'utilisation des APU selon le niveau scolaire, la matière et le niveau linguistique des apprenants

Plusieurs participants enseignaient des cours de français langue seconde et des cours de matières (N=10) à différents niveaux scolaires. Ainsi, le partage des expériences des participants en ce qui a trait à l'usage des APU a permis la comparaison de l'utilisation des APU dans diverses matières et à différents niveaux. En plus, certains participants travaillaient avec des apprenants dans le contexte de l'immersion tardive tandis que d'autres travaillaient dans le programme de l'immersion précoce : des apprenants ayant différents niveaux de compétences linguistiques. Bien que ceci ne fasse pas partie des questions de recherche, les participants ont remarqué des différences quant à l'usage des APU dans les différents points d'entrées en immersion et selon le niveau du développement général de la langue seconde. La prochaine section traite de ces trois sujets.

L'utilisation des APU à différents niveaux scolaires.

Les participants semblaient préférer utiliser certaines APU plus que d'autres lors de l'enseignement, mais ils étaient tous en accord que toutes les trente APU pouvaient être utilisées à tous les niveaux d'enseignement. Lorsque l'on a demandé aux enseignants de ressortir les éléments qui avaient été le plus pertinents à leur niveau, les enseignants de

l'élémentaire semblaient avoir plus de « difficulté » à identifier des APU spécifiques sans mettre toute la liste. Sasha, une enseignante de l'élémentaire, a exprimé lors de son entrevue qu'elle ne croyait pas qu'il y a certaines APU qu'elle n'utiliserait pas dans sa salle de classe. À l'intermédiaire, Paul a affirmé lors de l'entrevue qu'il y a certaines APU qu'il utiliserait moins souvent mais « qu'elles s'appliquent toutes à un certain moment ». Pour sa part, Jérémie, enseignant au secondaire, a confirmé la même pensée en entrevue tout en donnant l'exemple de l'utilisation de l'action « *utiliser des routines pédagogiques* ». Il a spécifié que c'est important d'avoir de la constance et d'utiliser des routines dans l'enseignement secondaire, mais qu'à l'élémentaire il voyait cela comme étant encore plus important. Ainsi, les participants percevaient la liste APU comme étant malléables selon leur niveau d'enseignement et les besoins des apprenants. Les exemples suivants appuient ce résultat.

Sasha, enseignante à l'élémentaire, et Josée, enseignante à l'intermédiaire, ont toutes les deux utilisé l'APU « *créer des rubriques avec les apprenants* » à partir des exemples fournis par les enseignants. D'une part, dans la classe de sciences de Sasha, les apprenants avaient comme tâche de décrire dans leur journal où se situerait l'ombre d'un arbre. En groupe classe, ils ont créé la rubrique avec l'enseignante pour évaluer leur écriture. Sasha a fait comme réflexion que la rubrique a aidé les apprenants à ressortir les points essentiels dans leur écriture. D'autre part, la classe de Josée devait écrire un texte informatif en sciences humaines qui décrivait les artistes des provinces atlantiques. L'enseignante à également créé une rubrique avec l'ensemble de la classe afin d'évaluer les textes en groupe. Elle a noté que « les élèves ont vraiment fait attention aux conventions d'écriture parce qu'ils ont aidé à créer la rubrique ». Malgré la divergence

des situations authentiques d'écriture, les deux enseignants ont choisi d'utiliser une rubrique afin de soutenir l'apprenant lors de son écriture indépendante. La même APU était alors utilisée selon deux contextes différents et adaptés selon les besoins de l'enseignement.

Un autre exemple de ceci s'est manifesté lors de l'analyse des vidéos. L'APU « *répéter, réexpliquer les consignes et les informations* » a été utilisée à divers niveaux d'enseignement. Au secondaire, en sciences humaines, Jérémie a présenté comment faire des inférences à partir d'un concept concret (p. ex : chambre d'un adolescent) et il a invité les apprenants à faire des inférences sur ces images en validant la définition de ce qu'est une inférence. Par la suite, il a progressé à l'utilisation des inférences à partir du Code de Hammourabi afin de construire une compréhension de la société babylonienne de cette époque. De ce fait, il a réexpliqué le but et les directives plus en profondeur à mesure que la leçon avançait en plus de redire la définition de ce que signifient « faire des inférences » selon les diverses activités présentées.

Nadine a utilisé la même APU en mathématiques à l'élémentaire. En groupe classe, les apprenants utilisaient le matériel de base dix afin de représenter la valeur de position et la soustraction des nombres décimaux. Tout au long de la leçon, elle réexpliquait et répétait le processus pour soustraire les nombres décimaux au fur et à mesure que les apprenants faisaient des emprunts mathématiques.

Il est évident que ces deux enseignants ont utilisé l'APU de « *répéter, réexpliquer les consignes et les informations* » tout au long de leur enseignement afin de valider un concept ciblé. Pour Jérémie, l'enseignement de comment faire des inférences était répété et réexpliqué en présentant divers contextes. Nadine a répété et réexpliqué le concept des

emprunts mathématiques à partir de la répétition de la même activité. Ces deux participants ont utilisé la même APU à divers niveaux dans de diverses matières scolaires dans le but de soutenir l'enseignement du contenu.

Annie, coordinatrice des programmes d'IF, était du même avis que les enseignants choisissaient plutôt les APU selon les besoins des apprenants et le contenu de la leçon (questionnaire 1). En d'autres mots, l'usage de différentes APU n'était pas limité à certains niveaux d'enseignement. Elle a affirmé que les enseignants d'IF devaient bien connaitre les apprenants devant eux afin de choisir les APU appropriées et d'utiliser certaines APU selon la tâche proposée.

L'utilisation des APU dans les cours de matières.

Le programme d'IF est basé sur l'apprentissage de la langue et du contenu simultanément. Selon les données recueillies, on peut conclure que les enseignants utilisaient les APU autant dans les cours de français langue seconde que dans les cours de matières, et ce à tous les niveaux d'enseignement. Le tableau suivant représente les exemples d'utilisation des APU soumis par les participants. Il est à noter qu'un plus grand nombre de participants enseignaient à l'élémentaire qu'à l'intermédiaire ou au secondaire. C'est ce qui explique le plus grand nombre d'exemples à l'élémentaire.

Tableau 3 *Les matières scolaires et les APU*

Niveaux d'enseignement	Exemples fournis selon les matières
Élémentaire	12 français langue seconde 15 autres matières (math, sciences et sciences humaines)
Intermédiaire	2 français langue seconde

	3 autres matières (sciences)
Secondaire	2 français langue seconde 3 autres matières (sciences humaines)

Peu importe le niveau d'enseignement, les enseignants utilisaient les APU autant dans les cours de français langue seconde que dans les cours de matière parce que, comme l'a expliqué Claudine lors d'une discussion de groupe, tous les apprenants pouvaient bénéficier des APU, indépendamment de la matière enseignée. Nancy était du même avis en affirmant que l'usage des APU en IF facilitait l'accès à la langue à la fois dans des cours de langue et les cours de matières (questionnaire 1).

Les résultats obtenus lors d'entrevues individuelles expliquaient davantage la répartition des APU dans les différentes matières. Selon Sasha, enseignante de l'élémentaire, les APU étaient importantes pour l'apprentissage de la langue. Elles étaient d'autant plus importantes dans les cours des matières parce que les apprenants n'avaient pas la langue prérequise lors de l'apprentissage de la matière:

> Beaucoup de ces actions sont importantes parce que les enfants n'ont pas le langage prérequis, alors tu as besoin de leur donner le langage afin de soutenir leur apprentissage de la matière. Tu ne peux pas les séparer en immersion, tu enseignes toutes les matières en français.

Jérémie a aussi constaté l'importance de l'usage des APU dans les cours de matières au secondaire (en entrevue). Selon lui :

> En langue seconde, l'accent n'est pas seulement le contenu, mais aussi sur la langue. On doit faire les deux tâches en même temps. On oublie ça des fois et on se

> perd dans le contenu. Ceux qui ont des difficultés avec la langue, c'est caché parce qu'on le voit comme une difficulté avec le contenu. Mais on ne leur donne pas l'occasion de réussir avec le contenu si on ne les aide pas avec la langue en premier.

En somme, c'est plutôt le contexte unique de l'IF qui faisait en sorte que l'utilisation des APU était nécessaire afin de soutenir les apprenants lors de l'enseignement des matières.

L'utilisation des APU et le niveau de compétence linguistique.

Au Nouveau-Brunswick, les points d'entrée en immersion française sont la 3e année (immersion précoce) et la 6e année (immersion tardive). Les participants ont remarqué des différences quant à l'usage des APU dans les différents programmes d'IF (précoce, tardive) et selon le niveau du développement général de la langue seconde.

Paul, enseignant à l'intermédiaire de l'immersion précoce et tardive, a partagé lors de l'entrevue qu'il percevait des différences quant à l'utilisation des APU dans ces deux programmes.

> Des fois les stratégies ou les actions que j'utilise en immersion précoce ne sont pas les mêmes que j'utilise en immersion tardive. Moi je dirais que (…) je vais m'en servir beaucoup plus en immersion tardive parce qu'ils n'ont pas le même bagage linguistique, ils ont moins d'expériences, moins de vécus avec le français aussi.

Ainsi, non seulement l'utilisation des APU était encore plus pertinente en début d'IF, mais la fréquence d'utilisation des APU était également notable. Lors d'une discussion de groupe, Josée, enseignante à l'intermédiaire, a partagé le même avis. Elle a suggéré que ça faisait une différence si l'apprenant possédait une année ou trois années d'expérience

en apprentissage du français. Selon elle, le nombre d'années d'expérience en classe d'IF joue un rôle important sur le développement de la langue et la nécessité encore plus marquante d'utiliser des APU afin de soutenir les apprenants. Lors d'une discussion de groupe, Clara a mentionné que l'utilisation des APU était encore plus pertinente pour les débutants de langue seconde afin de « simplifier le programme, d'engager les apprenants et de les sécuriser dans l'apprentissage d'une deuxième langue ».

En regardant de plus près les exemples fournis par les participants de l'utilisation des APU en salle de classe, certaines actions étaient utilisées davantage au niveau des points d'entrées précoces et tardives. Entre autres, sept APU étaient les plus proéminentes :

1. Présenter le vocabulaire clé en début de leçon
2. Utiliser des gestes et des expressions faciales
3. Utiliser de l'intonation et de la variation dans le timbre de la voix
4. Utiliser et travailler les mots thématiques affichés en classe
5. Ajuster la complexité de la langue
6. Utiliser des soutiens visuels
7. Fournir plusieurs occasions de se pratiquer

Toutes ces APU étaient pertinentes pour le développement de langue, ce qui était nécessaire pour l'enseignement des débutants en IF. Elles étaient également pertinentes afin d'assurer la compréhension de lecture. Un exemple de l'utilisation de ces APU est celui de Natasha, une enseignante de la troisième année en immersion française. Lors d'une lecture d'un texte narratif en groupe-classe, elle a ressorti le nouveau vocabulaire avant de débuter la lecture et a expliqué aux élèves la signification des nouveaux mots à

partir des illustrations et du langage simplifié. En utilisant ces actions, elle a affirmé, « J'ai été impressionnée de voir que la majorité des apprenants était capables de répondre à l'oral aux questions de compréhension en utilisant le vocabulaire enseigné avant la lecture du livre ». L'utilisation des APU rendait sa leçon plus pertinente pour développer le vocabulaire nécessaire à la réalisation de la tâche.

Un autre exemple de l'utilisation de ces APU afin de développer la langue de l'apprenant débutant en immersion est celui de Paul. Il a expliqué comment et pourquoi il a utilisé l'APU « *ajuster la complexité de la langue* » en immersion tardive :

> Avec ce groupe, je me suis assuré de toujours parler dans un langage simplifié sinon de base, pour qu'ils comprennent tout ou presque. J'ai présenté le vocabulaire au départ, j'ai ralenti mon débit. Ça l'a aidé à avoir un meilleur sentiment d'accomplissement chez mes élèves.

L'utilisation d'un langage simplifié et de la présentation du vocabulaire clé au début de leçon faisait en sorte que les apprenants étaient capables de mieux naviguer leur apprentissage. Ces APU faisaient partie des sept actions le plus communément utilisées par les enseignants en début du programme d'IF, selon les exemples fournis par les participants.

En somme, malgré le fait que cette recherche s'attardait particulièrement à l'analyse des APU à différents niveaux scolaires et dans diverses matières, c'est intéressant de noter comment le niveau de langue est entré en jeu dans l'utilisation des APU. Tous les enseignants s'entendaient que l'utilisation des APU était pertinente malgré le niveau d'enseignement. Les APU étaient plutôt choisies selon les besoins des apprenants et le contenu de la leçon. Puisque le contexte unique du programme d'IF fait

en sorte que les apprenants étudient la langue et la matière simultanément, les APU étaient utilisées par les participants dans toutes les matières d'enseignement. Les participants percevaient également que tous les apprenants bénéficiaient des APU, mais encore plus les débutants de langue. Ainsi, sept APU sont ressorties dans les données comme étant les plus pertinentes quant au développement de la langue.

Conclusion

La cueillette des données a révélé de nombreux thèmes et sous thèmes. Certains thèmes, tels que les APU et l'apprentissage en IF, l'inclusion et les APU en salle de classe ainsi que les APU selon le niveau scolaire, la matière et le niveau linguistique des apprenants étaient liés aux questions de recherche. D'autres thèmes et sous thèmes tels que les APU et la pratique réflexive et l'utilisation des APU et le niveau de compétence linguistique ont surgi des données. Dans la prochaine section, le sommaire des résultats est énoncé à partir des questions de recherches.

Est-ce que les APU contribuent à l'environnement de l'apprentissage?

Les participants étaient d'avis qu'utiliser des APU en les incorporant lors de la planification ou en les utilisant spontanément lors de l'enseignement présentait de nombreux avantages. La planification était efficace afin de cibler les besoins de l'apprenant et du contenu d'apprentissage. La liste d'APU étant perçue comme étant un document accessible et efficace pour soutenir l'enseignant afin de varier ses méthodes d'enseignement. Afin de répondre aux besoins au fur et à mesure lors de l'enseignement, l'emploi spontané des APU permettait un enseignement plus authentique, flexible et

engageant. Ainsi, les deux méthodes étaient perçues comme étant nécessaires afin de soutenir l'enseignement et l'apprentissage.

Dans un deuxième temps, les APU ont également eu un effet sur les apprenants en salle de classe. Les participants étaient d'avis que l'utilisation des APU a créé un environnement coopératif puisque les apprenants pouvaient s'entraider en utilisant les APU. De plus, les participants ont noté que, lorsque l'apprenant utilisait des APU, celui-ci se sentait capable de surmonter les défis grâce à ce soutien. Ils ont également mentionné que l'utilisation des APU augmentait la confiance de l'apprenant et l'incitait à devenir plus responsable et engagé dans son apprentissage.

Est-ce que les APU semblent favoriser l'inclusion d'une variété d'apprenants dans la classe d'IF?

Tous les participants étaient d'avis que les APU avaient un effet inclusif dans leur salle de classe. Les données ont démontré qu'il y avait des divergences quant à l'interprétation de comment les APU rendaient la classe des participants inclusive. Certains percevaient que l'inclusion se faisait au niveau du rendement académique : que les apprenants forts, moyens et faibles académiquement bénéficiaient tous des APU. D'autres croyaient que les APU inclueaint tous les styles d'apprentissage, comme les apprenants visuels, kinesthésiques et auditifs.

Comment les APU sont-elles utilisées à divers niveaux scolaires et dans différentes matières?

Les données ont révélé qu'il n'y avait pas d'APU associée à un niveau d'enseignement particulier. En fait, les données ont démontré qu'une même APU a été

utilisée à plusieurs niveaux à plusieurs reprises. Les participants étaient d'accord que les APU étaient pertinentes à tous les niveaux d'enseignement. Ce qui influençait l'utilisation des APU était plutôt les besoins identifiés par l'enseignant à partir du contenu d'enseignement, des apprenants et du contexte d'enseignement.

Les participants ont utilisé les APU lors des cours langagiers et également lors de l'enseignement des matières scolaires à tous les niveaux d'enseignement. Ainsi, les participants utilisaient les APU afin de soutenir l'apprentissage de la langue, ce qui en retour permettait de rendre le contenu plus accessible aux apprenants.

L'influence du niveau des compétences linguistiques était un thème émergent et non planifié. Entre autres, les participants percevaient que les APU étaient pertinentes afin de soutenir l'apprentissage des débutants de langue. Ceux-ci ont bénéficié énormément de l'utilisation des APU dans le programme d'IF précoce et tardive. Il est également important de considérer le niveau de compétences linguistiques. Puisque le niveau scolaire et le niveau de langue sont si différents en immersion tardive en particulier, cela crée un écart entre le contenu d'apprentissage et la langue requise. Selon les participants, l'utilisation des APU réduisait cet écart en servant de pont entre la langue et le contenu.

Chacun des thèmes ressortis lors de l'analyse des données était essentiel afin de répondre aux questions de cette recherche. De ce fait, l'ensemble des données peint un portrait riche de comment les participants ont interprété et utilisé les APU dans leur enseignement. Au prochain chapitre, la discussion et l'interprétation de ces données sont effectuées afin de retirer des implications pédagogiques de cette étude.

Chapitre 5 – La discussion et la conclusion

Cette recherche avait pour but d'explorer comment les actions pédagogiques universelles (APU) pouvaient contribuer au milieu d'enseignement de l'immersion française (IF) à différents niveaux scolaires et dans différentes matières scolaires. Elle tentait aussi d'identifier comment les APU promouvaient l'inclusion en IF. Au cours de ce chapitre, les thèmes ressortis lors de l'analyse de données sont discutés à partir des questions de cette recherche. Ainsi, ce chapitre révèle les interprétations, explique les implications des résultats et émet des suggestions pour la recherche future. Finalement, ce chapitre décrit les implications pédagogiques et présente une conclusion générale.

Les APU et l'environnement d'apprentissage

La première question posée à l'égard de cette recherche s'intéressait à comprendre si les APU contribuaient à l'environnement d'apprentissage et si oui, comment. Les données ont révélé que les APU ont effectivement contribué au milieu d'enseignement en IF. Ces contributions sont manifestes au niveau de l'enseignement efficace en IF et du besoin de soutenir l'apprenant en langue seconde. Les APU contribuaient également au niveau de la motivation et du développement de l'autonomie chez les apprenants.

Dans un premier temps, les enseignants semblaient percevoir que la liste d'actions était une forme de soutien lors de la planification de l'enseignement. Puisque la liste était à la fois concrète et spécifique, les participants ont partagé comment ils s'en servaient pour varier leurs approches pédagogiques afin de livrer le contenu de façon plus inclusive. Il semblait que la liste d'actions était une forme d'appui qui soutenait

l'enseignant lors de la planification de son enseignement afin de répondre aux besoins anticipés de la leçon. Ce résultat a confirmé les dires de Baker (2011) qui a affirmé qu'un bon enseignement en langue seconde provient d'une bonne planification à court terme et à long terme. Selon lui, l'enseignant efficace planifie avec précision ce que les apprenants vont faire durant chaque partie de la leçon, anticipant les endroits qui pourraient causer des difficultés. Les participants ont également partagé que l'emploi spontané des APU était aussi présent dans leur enseignement. Selon eux, l'utilisation des APU spontanément permettait de répondre aux besoins au fur et à mesure qu'ils se présentaient en salle de classe. L'emploi régulier des APU était un élément clé avant de pouvoir les incorporer spontanément lors de l'enseignement.

Il semblait également que la liste a servi de tremplin à une prise de conscience au niveau des approches pédagogiques utilisées par les enseignants. Effectivement, l'une des caractéristiques qui étaient très présentes lors de l'analyse des données était la quantité élevée de réflexions soumises par les participants. Les APU alimentaient une réflexion sous forme d'autoévaluation professionnelle chez les participants. Ces réflexions semblaient porter sur la validation de ce que les enseignants faisaient déjà dans leur salle de classe et ce qu'ils pouvaient faire davantage. Le fait que l'utilisation des APU semblait favoriser la réflexion chez les participants est directement en lien avec la Conception Universelle d'Apprentissage (CUA) qui affirme que les enseignants seraient capables d'identifier les barrières potentielles et d'incorporer des accommodations et des adaptations à leur enseignement si ceux-ci recevaient l'appui et le temps pour réfléchir et analyser leur enseignement (Coyne et coll., 2006).

Bien que les enseignants aient utilisé la liste d'action afin de s'auto-évaluer et de perfectionner leur enseignement, la compréhension de ce que représentait chacune des APU par les enseignants était un élément qui n'a pas été touché lors de cette recherche. Cette notion de comment les enseignants percevaient et comprenaient les APU et comment ils les utilisaient efficacement dans leur enseignement seraient pertinente à explorer lors de recherches futures. En regardant de plus près les exemples d'utilisation des APU fournis par les participants, il était évident que certains utilisaient les APU plus efficacement que d'autres. En d'autres mots, certains exemples démontraient l'utilisation des APU plus en profondeur. Une échelle démontrant différents niveaux d'utilisation des APU en salle de classe pourrait être élaborée pour chaque APU. Ceci pourrait devenir un outil qui permettrait aux enseignants de mesurer leur niveau d'efficacité à utiliser des APU afin d'approfondir leurs habiletés à utiliser les APU.

De plus, il est intéressant de noter comment les enseignants de cette recherche avaient réfléchi aux besoins des apprenants en langue seconde à partir des APU. Puisque les participants ont utilisé la liste d'APU, ils ont appuyé leur enseignement à partir des pratiques exemplaires en langue seconde et en IF. L'intégration de la langue et du contenu (Cummins,1979; Snow, Met et Genessee, 1989; Lyster, 2007; Harley, 1994; Met, 1994; Cloud, Genessee et Hamayan, 2000), la négociation du sens (Snow, 1989; Long et Porter, 1985; Swain, 1985;), l'échafaudage (Vygotsky, 1962; Wood, Burner et Ross, 1976; Mett, 1994; Gibbons, 2002; Smyth, 2003; Walqui, 2006; Lightbrown et Spada, 2006) et l'intrant compréhensible (Krashen,1980; Met, 1994) étaient tous présents à travers les trente différentes APU. Ceci est en accord avec McInerney et Liam (2008) qui ont soutenu que les pratiques exemplaires guidaient l'enseignement vers un

apprentissage de haute qualité et la réussite scolaire. Bien que les participants aient fourni plusieurs exemples (N=55) de l'utilisation des APU dans leurs planifications suivies de leurs réflexions, cette recherche n'a pas exploré en profondeur comment les enseignants ont choisi quelles APU soutiendraient davantage la livraison du contenu et de la langue. À quel point les enseignants étaient conscients des besoins langagiers des apprenants en IF serait intéressant à explorer davantage. La liste d'actions est un bon outil de base pour débuter ce dialogue.

Dans un deuxième temps, la recherche a également démontré que les APU ont influencé l'apprenant en IF. Cette recherche ne peut pas confirmer que les APU ont influencé le taux de succès des apprenants. Par contre, l'utilisation des APU pédagogiques en salle de classe semblait avoir contribué non seulement au développement de l'autonomie et à la prise de conscience de soi chez l'apprenant, mais également à l'augmentation de la confiance et la motivation de celui-ci. Ceci a ressorti des données bien qu'aucune question de cette recherche n'y était reliée.

D'une part, l'utilisation des APU en salle de classe semblait avoir affecté la performance des apprenants. Les résultats semblent indiquer que l'utilisation des APU rendait l'enseignement plus explicite, ce qui en retour rendait la tâche et les exigences plus concrètes et permettait à l'apprenant d'autogérer son apprentissage. Il semble que ceci a créé une réflexion où l'apprenant était devenu conscient de ses forces et ses défis et des APU dont il pouvait avoir recours afin de surmonter ces défis. Ceci est très important en IF comme l'ont indiqué Oxford et Lee (2008). Selon eux, l'aptitude de l'apprenant à utiliser des stratégies afin de s'autoréguler, d'être conscient de la métacognition et d'avoir une autonomie sont également des éléments importants qui influencent le

développement d'un apprenant en langue seconde. Ainsi, selon la perception des participants, l'utilisation des APU a contribué à outiller l'apprenant dans la gestion de son apprentissage et au développement de l'autonomie.

D'autre part, les participants semblaient être d'avis que l'utilisation des APU augmentait la participation et la motivation des apprenants ainsi que le développement de la confiance. Les participants ont utilisé des termes tels que : engagé, motivé, enthousiaste, intéressé, excité, plus de participation et la prise de risque pour décrire comment les apprenants avaient réagi à l'utilisation des APU en salle de classe. Il faut noter que les enseignants n'avaient pas explicitement informé les apprenants qu'ils utilisaient des APU dans leur enseignement. Les enseignants avaient ajouté des APU à leur planification et avaient noté par la suite comment s'était déroulé l'enseignement auprès des apprenants. La recherche d'Oxford et Lee (2008) a indiqué que la motivation était l'un des cinq facteurs qui influencaient le développement de l'apprenant en langue seconde. Le fait que l'utilisation des APU avait un effet positif sur la motivation des apprenants est très intéressant pour l'enseignement en IF.

Bien que ces données aient démontré comment les APU ont influencé les apprenants, l'utilisation des APU par les apprenants est un aspect qui n'a pas été exploré. Il serait pertinent d'examiner comment effectuer le transfert de l'utilisation des APU aux apprenants. Le transfert graduel de la responsabilité (Pearson et Gallagher, 1983) est un modèle qui pourrait aider les apprenants à devenir autonome au niveau de la gestion de leur performance à partir des APU.

En somme, l'utilisation d'une liste d'actions semble avoir influencé la planification de l'enseignement, ce qui a eu pour effet de contribuer à l'environnement

d'apprentissage. De plus, la liste a amené les enseignants à faire des réflexions au niveau de leur pratique pédagogique et également au niveau des besoins des apprenants dans le contexte de l'IF. D'autre part, la liste d'APU semble avoir influencé la performance des apprenants, soit au niveau du développement l'autonomie, de l'augmentation de la confiance et de la prise de conscience de soi; ceux-ci étant des éléments importants pour les apprenants en IF (Oxford et Lee, 2008).

Les APU et l'inclusion

La deuxième question de recherche tentait de comprendre si les APU facilitaient l'inclusion d'une variété d'apprenants dans la classe d'IF. Le système d'éducation au Nouveau-Brunswick suit une philosophie d'inclusion et, par conséquent, intègre tous les types d'apprenants en salle de classe, et ce, dans les classes d'IF également. Les données ont démontré que les participants percevaient les APU comme ayant un effet inclusif. Selon eux, l'inclusion était manifeste au niveau des habiletés académiques, des styles d'apprentissages et également selon le nombre d'années en classe d'IF.

Tout d'abord, il est important d'établir que les APU étaient perçues par les participants comme étant universelles. La recherche a démontré que les participants étaient d'accord que les APU pouvaient servir à tous les apprenants de leur salle de classe. Le fait que les participants consistaient d'un groupe d'enseignants de l'élémentaire, de l'intermédiaire et du secondaire et ce, au niveau des points d'entrée en IF précoce et tardive semble indiquer que les APU étaient inclusives. C'est en fait la raison pour laquelle le mot universel fait partie du terme APU. Les chercheurs ont décrit les APU comme étant fluides, flexibles et adaptables puisqu'elles tiennent compte des

particularités du contexte immersif, la langue seconde, les matières enseignées et le développement de l'apprenant (Bourgoin, Dicks et Hennessey, en préparation). Ce résultat appuie la philosophie de la CUA. Les fondateurs de la CUA ont allégué que celle-ci visait à soutenir et à améliorer l'enseignement pour tous les apprenants de la salle de classe courante (Coyne, Ganley, Hall, Meo, Murray et Gordon 2006). De plus, selon Rousseau et Bélanger (2004), l'inclusion scolaire est synonyme de pratiques scolaires efficaces et visent l'inclusion de tous les apprenants.

Bien que tous les participants se soient entendus pour affirmer que les APU avaient un effet inclusif dans la salle de classe, leurs perceptions de comment ceci se manifestait étaient différentes. En premier lieu, les participants percevaient les APU comme étant inclusives par rapport aux apprenants ayant différentes habiletés académiques (p. ex. les apprenants doués, typiques et avec des difficultés d'apprentissage). Selon eux, les participants doués pouvaient recevoir plus de défis à partir de l'utilisation des APU. Les apprenants typiques étaient capables d'aller au-delà et les apprenants ayant des difficultés d'apprentissage étaient soutenus davantage. Le fait que les APU répondaient à tous les niveaux d'habiletés académiques peut être expliqué par la pyramide de la réponse à l'intervention (RAI). La RAI est une pratique visant à procurer des interventions et un enseignement de grande qualité adaptés aux besoins des apprenants, en évaluant régulièrement leurs progrès en vue de pouvoir prendre des décisions relatives aux ajustements à apporter à l'enseignement afin d'agir précocement auprès de l'apprenant qui éprouve des difficultés au lieu d'attendre l'échec (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012). En s'appuyant sur cette théorie, les APU se situaient au premier palier de la pyramide et étaient essentielles pour tous les apprenants de la classe.

Ceci explique également le fait que les données ont révélé que même si les APU soutenaient les apprenants en difficulté d'apprentissage, elles ne suffisaient pas. Ces apprenants nécessitaient d'autres stratégies efficaces qui se retrouvaient au deuxième et/ou au troisième palier de la pyramide. Ceci correspond à la recherche de Dyson et Millward (1997) qui ont suggéré que les stratégies d'enseignement appropriées et améliorées étaient l'un des facteurs clés quant au succès de l'inclusion en salle de classe ordinaire. Les APU sont donc des stratégies pertinentes pour soutenir tous les apprenants au premier palier d'intervention de la RAI.

Une autre perception de l'inclusion à partir de l'utilisation des APU était au niveau de la diversification de l'enseignement afin de rejoindre les divers styles d'apprentissage. Les données ont révélé que les participants percevaient la liste comme étant très diversifiée et répondant à divers styles d'apprentissage. Ceci est relié aux lignes directrices de la CUA. Sous la catégorie « Offrir plusieurs moyens de représentation », on y retrouve les éléments « proposer divers moyens de personnaliser la présentation de l'information et proposer d'autres modes de présentation pour les informations auditives et visuelles » (CAST, 2011). Ainsi, il semble que la liste d'APU tenait compte des apprenants visuels, auditifs et kinesthésiques. Cette différentiation de l'enseignement au niveau des styles d'apprentissage semble avoir eu un effet d'inclusion dans les classes d'IF.

Finalement, les données ont également révélé que certains participants percevaient que les APU favorisaient l'inclusion des apprenants ayant divers profils linguistiques. Le fait que les APU étaient perçues comme étant encore plus nécessaires en début du programme d'IF a démontré qu'il y a un lien entre le niveau de langue et la

nécessité d'incorporer des APU en salle de classe. Les données ont illustré que le nombre d'années d'expérience en classe d'IF jouait un rôle important dans le développement de la langue et la nécessité encore plus marquante d'utiliser des APU afin de soutenir certains apprenants. L'utilisation des APU semble être pertinente pour soutenir cette belle variété d'apprenants qui entrent dans le programme d'IF. Lors de cette recherche, il semble que les APU permettaient de varier les approches de l'enseignant, ce qui avait pour effet de créer un pont entre les divers niveaux de compétences langagières des apprenants et les compétences langagières requises pour effectuer la tâche. Une recommandation de cette recherche est de considérer d'autres environnements d'enseignements de langue seconde pour voir si les APU ont le même effet d'inclusion.

En somme, les résultats généraux de l'étude permettent de croire que les APU sont universelles et créent un environnement inclusif en salle de classe. Bien que les participants aient eu diverses perceptions de comment les APU rendaient leurs classes inclusives, ils s'entendaient tous pour affirmer que les APU promouvaient l'inclusion. Ceci appuie d'autres recherches qui soutiennent que les attitudes des enseignants à l'égard de l'inclusion scolaire jouent un rôle primordial (Avramidis, Bayliss et Burden, 2000; Hegler, 1995; Ingram, 1997; Romano et Chambliss, 2000; Wilczenski, Barry-Schneider, Reddington, Blais, Carreira et Daniello, 1997). Dans un premier temps, l'inclusion était manifeste au niveau des habiletés académiques. En lien avec la RAI, les APU se situaient au premier volet de la pyramide de la réponse à l'intervention et incluait tous les apprenants de la salle de classe. Une limite de l'utilisation des APU était au niveau des apprenants ayant besoin de stratégies explicites et spécifiques selon leurs difficultés d'apprentissage. Ces stratégies se trouvaient au niveau du deuxième volet et/ou

du troisième volet de la pyramide d'intervention. Dans un deuxième temps, les APU semblaient également répondre aux divers styles d'apprentissage en salle de classe. La diversité des trente APU incitait les enseignants à tenir compte des apprenants auditifs, visuels et kinesthésiques. Dans un troisième temps, l'inclusion semblait être manifeste au niveau des apprenants ayant divers profils linguistiques. Le programme d'IF étant accessible à une variété d'apprenants provenant de divers milieux linguistiques, il serait nécessaire d'utiliser des APU afin de varier ses approches pédagogiques et de répondre aux besoins des divers profils linguistiques.

L'utilisation des APU à divers niveaux et dans différentes matières scolaire

Les troisième et quatrième questions de recherche cherchaient à comprendre comment les APU pédagogiques étaient utilisées à divers niveaux scolaires ainsi que dans différentes matières scolaires. Ces questions étaient pertinentes puisque les participants provenaient de tous les niveaux scolaires et enseignaient autant les cours de français langue seconde que les cours de matières. Il semble que le niveau scolaire n'avait pas d'influence quant à la pertinence des APU. Les participants étaient plutôt d'avis que tous les apprenants pouvaient bénéficier des APU, peu importe le niveau enseigné. Également, il était intéressant d'observer que le choix des APU à utiliser n'était pas influencé par les matières scolaires. Les APU étaient autant utilisées dans les cours de français langue seconde que dans les cours de matières.

Lors de cette recherche, il était évident que tous les participants semblaient être d'avis que les APU étaient pertinentes au niveau scolaire qu'ils enseignaient. Malgré le fait que certains participants semblaient préférer utiliser certaines APU plus que d'autres

lors de leur enseignement, ils s'entendaient pour affirmer que les trente APU pouvaient être utilisées à tous les niveaux d'enseignement. Les résultats ont semblé révéler que les participants choisissaient les APU qu'ils utilisaient selon les besoins des apprenants et le contenu de la leçon. Ce résultat appuie la recherche de Rigg et Allen (1989) qui ont noté que le défi pour les enseignants de l'IF étaient de répondre aux exigences cognitives du curriculum en fournissant des directives selon le contexte et de répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Ainsi, les APU semblaient atteindre les demandes du curriculum et répondre aux besoins des apprenants. Pour leur part, Long et Porter (1985) et Swain (1985) ont soutenu que tous les apprenants en IF avaient besoin d'une variété de circonstances favorables pour pratiquer la langue lors des activités collaboratives. En s'appuyant sur cette théorie, il semble que les APU ont permis de créer ces circonstances favorables pour les apprenants en IF à tous les niveaux scolaires.

De plus, selon les données recueillies, il semble que les participants utilisaient les APU autant dans les cours de français langue seconde que dans les cours de matières. À ce propos, Baker (2011) a indiqué que, dans la salle de classe d'IF, l'apprenant acquiert le même contenu du curriculum du programme régulier en plus de simultanément apprendre la langue française. Selon lui, le succès de l'enseignement en IF nécessite un enseignement efficace et adapté aux particularités du contexte de l'IF. De même, Snow, Met et Genessee (1989) ont suggéré que le contenu de langue obligatoire aux contenus était une langue si étroitement associée aux objectifs du contenu spécifique que l'apprenant ne pouvait pas maitriser l'objectif sans apprendre le langage également. Parallèlement, la recherche de Met (1994) a indiqué que les participants devaient percevoir toutes les leçons de contenu comme étant des leçons de langue ciblée. Les APU

convenaient au contexte de l'IF parce qu'elles ciblaient le développement de la langue obligatoire et soutenue, ce qui avait pour effet le renforcement de la compréhension du contenu d'apprentissage, soit dans les cours de matières ou de langue. En IF, il est important de maximiser l'apprentissage en rendant la langue et le contenu accessible simultanément. Puisque les APU permettaient le développement de la langue obligatoire au contenu, les participants utilisaient les APU autant dans les cours de matières que dans les cours de langues.

Les implications pédagogiques

Cette recherche visait avant tout à déterminer comment les APU pouvaient contribuer à l'enseignement et l'apprentissage en IF. Les implications pédagogiques se retrouvent au niveau du système d'éducation, des enseignants dans les programmes d'IF et également des apprenants en IF.

Dans un premier temps, les APU semblent être un outil pertinent afin de soutenir tous les apprenants en IF. Il serait intéressant de considérer la liste d'APU comme étant une liste propice au niveau de l'accommodation universelle des apprenants en IF. Si le système d'éducation publique reconnaissait cette liste comme étant une composante clef de l'accommodation universelle, tous les enseignants pourraient être encouragés à utiliser les APU en salle de classe d'IF afin de soutenir tous les apprenants. Ceci faciliterait l'inclusion de tous les apprenants et répondrait également au cadre de la CUA qui vise à concevoir un environnement d'apprentissage accessible et efficace pour tous. Les APU seraient également reconnues comme faisant partie de la pyramide de la réponse à l'intervention dans le milieu scolaire et permettraient de démontrer toutes les APU

entreprises par les enseignants au premier palier afin de soutenir les apprenants. Ceci pourrait faciliter la documentation des stratégies utilisées en salle de classe pour l'apprenant ayant des difficultés et aiderait à déterminer si celui-ci nécessite du soutien supplémentaire au niveau du deuxième ou troisième palier de la pyramide. Bien que cette recherche démontre la pertinence des APU en IF, tel que mentionné auparavant, il reste à déterminer si cette liste d'APU pourrait servir dans d'autres domaines de langue seconde et également dans le programme régulier.

Dans un deuxième temps, la liste semble avoir créé une uniformité au niveau des APU entreprises par les participants pour soutenir l'enseignement et l'apprentissage en IF, et au niveau de la terminologie utilisée. Les participants, qui provenaient de l'élémentaire, de l'intermédiaire et du secondaire, utilisaient la liste mais, en plus, répondaient aux situations dans leurs salles de classe en utilisant les mêmes termes. Cette uniformité créait un « langage commun » et la possibilité d'une conversation professionnelle partagée par tous les enseignants d'IF. De cette façon, ceci permettrait une uniformité des pratiques utilisées en salle de classe et également une continuité de l'utilisation des mêmes pratiques à travers les divers niveaux scolaires.

Dans un troisième temps, l'utilisation des APU semble promouvoir la responsabilisation de l'apprenant envers ses apprentissages. Cette recherche n'a pas exploré en profondeur comment les apprenants pourraient se servir des APU afin d'autogérer leurs apprentissages. De ce fait, il serait très pertinent que les enseignants modélisent les APU et utilisent le transfert graduel de l'apprentissage afin que les apprenants puissent avoir recourt aux APU. L'utilisation des APU par l'apprenant pourrait servir comme outil pour construire son apprentissage du contenu et de la langue,

et ce à travers toutes les années d'étude dans le programme d'IF. Ceci pourrait être le sujet d'une recherche future dans ce domaine.

La conclusion générale

L'IF demeure un programme ouvert à tous les apprenants. Cette diversité nécessite que les enseignants soient capables de rendre leur enseignement accessible à tous. Bien que certains perçoivent que le programme d'IF est élitiste (Willms, 2008), le vrai problème est le manque de soutien dans les programmes d'IF (Dicks, 2010). L'utilisation des APU en salle de classe d'IF serait une approche pédagogique qui pourrait répondre en partie à ce besoin. Bien que cette recherche tentait de répondre à un besoin personnel de comprendre comment soutenir davantage mes élèves dans ma salle de classe d'IF, les résultats et les implications vont bien au-delà de mes attentes. Il reste encore des recherches à accomplir en ce qui à trait à l'impact des APU dans d'autres domaines de langue seconde et l'utilisation des APU par les apprenants. Néanmoins, les résultats de cette recherche sur les APU laissent croire qu'elles sont une source importante de soutien pour l'enseignement et l'apprentissage en IF. De plus, le perfectionnement professionnel auprès des enseignants d'IF basé sur cette recherche pourrait fortement influencer l'inclusion en IF et le système d'éducation dans l'ensemble.

Références

Abdelilah-Bauer, B. (2008). *Le défi des enfants bilingues.* Paris: Découverte

Avramidis, E., Bayliss, P. et Burden, R. (2000). A survey into mainstream teachers' attitude towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school in one local education authority. *Educational Psychology*, 20 (2), 199-211.

Bialystok, M., et Martin, M. (2004). Attention and inhibition in bilingual children: evidence from the dimensional change card sort task. *Developmental Science*, 7(3), 325-339. Récupéré de *http://psychology.illinoisstate.edu/cbs/ readings/BialystokMartin.pdf*

Bourgoin, R. (2012). *Les mythes, les politiques et les résultats de la recherche : Qu'en est-il du niveau d'admission en troisième année au programme d'immersion française au N.-B.?* Paper presented at the Canadian Parents for French, L'état de l'enseignement du français langue seconde au Canada 2012, Toronto, ON. Abstract récupéré de http://cpf.ca/fr/files/ CPFNational_FSL2012_FR_Web.pdf

Buffum, A., Mattos, M., Webber C., (2009). *Pyramid Response to Intervention: RTI, Professional Learning Communities, and How to Respond When Kids Don't Learn.* Tree Press: Blooming, IN

Burk, M. Tucker, G.R. et Jakimik, J. (1873). Are French Immersion Programs Suitable for Working class children? A follow-up investigation. Montréal, QC : Université McGill.

CAST (2011). *Universal Design for Learning Guidelines version 2.0.* Wakefield, MA: Author.

CBC (2007, Juillet 23). N.B. Appoints two commissioners to review French classes. *CBC News.* Récupéré de http://www.cbc.ca/news/canada/new-brunswick/n-b-appoints-2-commissioners-to-review-french-classes-1.657936

CCL (2007). L'enseignement en immersion française au Canada. Récupéré de *http://www.bdaa.ca/biblio/recherche/cca/carnet_savoir/enseignement_immersion_francaise/enseignement_immersion_francaise.pdf*

Cloud, N., Genesee, F. et Hamayan, E. (2000). *Dlangageuage instruction: A handbook for enriched education.* Boston: Heinle & Heinle.

Collin, S. (2010). *L'interaction en ligne comme soutien* à *la pratique réflexive des enseignants-stagiaires* (Dissertation au Doctorat) Université de Montréal, Montréal, QC.

Conseil canadien sur l'apprentissage. (2008). Do you speak English? Les avantages du bilinguisme au Canada. Récupéré de http://www.ccl-cca.ca/pdfs/LessonsInLearning/2008/45-10_16_08-F%20_csMeta.pdf

Coyne, P., Ganley, P., Hall, T., Meo, G., Murray, E. et Gordon D. (2006). *Applying universal design for learning in the classroom*. Cambridge, MA : Harvard University Press

Cooke, M. (2010). *A colision of culture, values and education policy; scrapping early French immersion in New Brunswick*. Education Canada. 42, 2

Creswell, J. W. (2003). *Research Design Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA : Sage.

Cummins, J. (1981). Age on arrival and immigrant second language learning in Canada: A reassessment. *Applied Linguistics*, *2* (2), pp.139-149

Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy.* Great Britan: Cromnwell Press Ltd.

Dicks, J. (2008). *The Case for Early French Immersion: A Response to J. Douglas. Willms.* Récupéré de http://www.unb.ca/fredericton/second-language/_resources/pdf/lricnotes/spring2008.pdf

Dicks, J., Karsenti, T., Bournot-Trites, M., Dagenais, D., Gestny, E., Mandin, L., Roy, S., Turnbull, M. et Kristmanson, P. (2008). *An open letter to the Honourable Kelly Lamrock, Minister of Education, province of New Brunswick, from the consortium of Canadian Universities advising the Canadian Association of Immersion teachers*. Récupéré de http://www.unb.ca/fredericton/second-language/_resources/pdf/fsleview/letterlamrock.pdf

Dicks, J. et Kristmanson, P. (2008). Re*action of the report of the French second language commission to the Minister of Education of New Brunswic*k. Récupéré de http://www.unb.ca/fredericton/second-language/_resources/pdf/fsleview/reportreaction.pdf

Duschène, H. (2004). *Inclusion au quotidien, de l'individu à la collectivité, la pédagogie de l'inclusion scolaire*. Québec, QC : Presse de l'Université du Québec, pp. 227-246.

Dyson, A. et Millward, A. (1997). The reform of special education or the transformation of mainstream schools? Dans: Pijil, S., Meijer, C. et Hergarty, S. (1997) *Inclusive Education, A global agenda.* Routledge: London and New York, pp. 51-68

Genesee, F. (1976). The suitability of Immersion programs for all children. The *Canadian Modern Language Review, 32* (5), pp. 494-515.

Genesee, F. (1987). *Learning through two languages: Studies of immersion and bilingual education*. Rowley, Ma: Newbury House.

Genesee, F. (1992). Second/foreign language immersion and at risk English speaking children. *Foreign Language Annals, 25* (3), pp.199-213.

Genesee, F. (2007). French immersion and at-risk students: A review of research evidence. *The Canadian Modern Language Review*, 63 (5), pp. 655-687.

Harley, B. (1994). Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review, 11,* pp.57-68.

Hegler, initial. (1995). *The what, why, how and if of inclusion processes in rural schools; Supporting teachers during attitude and teaching behavior change*. Annual International Convention of the Council for Exceptional Children, Indianapolis, IN.

Hygin, K. (2008). *Contribution à la recherche qualitative, cadre méthodologie de rédaction de mémoire.* Université de Franche-Comté : Besançon. Récupéré de http://www.carede.org/IMG/pdf/RECHERCHE_QUALITATIVE.pdf

Ingram, initial. (1997). Leadership behaviours of principals in inclusive education settings. *Journal of Educational Adminstration, 35* (5), pp. 411-427.

Johnson, K. et Swain, M. (Eds.). (1997). *Immersion education: international perspectives.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1980). The input hypothesis. Lors d'une table ronde à Georgetown sur la langue et les linguistiques, James e. Alatis (ed.), pp. 168-180.

Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition.* Oxford: Pergamon Press.

Krashen, S. (1985). The Input Hypothesis: issues and implication. NY: Longman.

Lamber, W. E., et Tucker, G. R. (1972). *Bilingual education of children: The St. Lambert experiment*. Rowley, Ma: Newbury House.

L'association canadienne des professeurs d'immersion (2012). *Qu'est-ce que l'immersion.* Retiré de http://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion

Lightbown, P. M. (1998). The importance of timing in focus on form, In C. Doughty et J. Wiliams (eds.) *Focus on forms in classroom seclangageuage acquisition*, 177-196. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Long, M. (1981). *Input, interaction, and second language acquisition in Native language and foreign language acquisition,* Harris Winitz Annals of the New York Acadey of Sciences 379: pp. 250-270.

Long, M. et Porter, P. (1985). "Group work, interlanguage talk, and second language acquisition," *TESOL Quarterly 19*(2), pp. 207-228.

Long, M. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Handbook of the second language acquisition. San Diego: Academic Press, pp. 414-468.

Lyster, R. (2007) *Learning and teaching language through content, a counterbalanced approach*. North America: John Benjamin.

Mady, C. et Arnett, K. (2009). Inclusion in French immersion in Canada: One parent's perspective. *Exceptionality Education International, 19* (2), pp. 37-49.

McInerney, D. M. (2005). Educational psychology—Theory, research, and teaching: A 25-year retrospective. *Educational Psychology, 25*, pp. 585-599.

McInerney, D. M., & Liem, A. D. (in press). Motivation theory and engaged learning. In P. A. Towndrow, C. Koh, & H. S. Tan (Eds.), Motivation and practice for the classroom. Rotterdam, The Netherlands: Sense.

McInerney, D. M., & McInerney, V. (2006). Educational psychology: Constructing learning (4th ed.). Frenchs Forest, New South Wales: Pearson Education Australia.

McIntosh, K., MacKay, L. D., Andreou, T., Brown, J. A., Mathews, S., Gietz, C. et Bennett, J. (2011). Response to Intervention in Canada: Definitions, the Evidence Base, and Future Directions. Sage publication. DOI: 1 0.1 1 77/082957351 1 400857

McMillan, J. H. (2012). *Educational Research Fundamentals for the Consumer* (6th ed.). Boston, MA: Pearson Education.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative Research A Guide to Design and Implementation.* San Francisco, CA: John Wiley & Sons.

Met, M. (1994). *Teaching content through a second language.* Cambridge, NY: Cambridge University Press

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, N.-B. (2010). *Accommodations for Instructions and Assessment.* Récupéré de https://www.gnb.ca/0000/publications/ss/AccommodationsForInstructionAndAssessment.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, N.-B. (2012a). *Provincial assessment programs protocols for accommodations and exemptions.* Récupéré de https://www.gnb.ca/0000/publications/eval/

AssessmentProtocols.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, N.-B. (2012b). Rapport du proccessus de révision de l'inclusion scolaire au N.-B. *Consolider l'inclusion pour consolider nos écoles.* Récupéré de https://www.gnb.ca /0000/publications/ss/AccommodationsForInstructionAndAssessment.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance, N.-B.(2013). *Politique 322 : Inclusion scolaire.* Récupéré de https://www.gnb.ca/0000/ pol/f/322F.pdf

Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance. (n.d). *Immersion en français (de la 3^{e} à la 10^{e} année).* Récupéré de http://www.gnb.ca/0000 /FSL-RDescription-f.asp

Naiman, N., Frohlich, M., Stern, H.H. et Todesco, A. (1978), *The Good Language Learner*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Olson, P., & Burns, G. (1983). Politics, class, and happenstance: French immersion in a Canadian context. *Interchange*, *14*(1), pp.1–16.

Ouellet, M. (1990). *Synthèse historique de l'IF au Canada suivie d'une bibliographie selective et analytique*. Québec QC: Université Laval

Pijil, S. J. ET Meijer, J. W. (2002).Factors in inclusion : a framework. Dans J. S. Sip, J. W. M. Cor et S. Hegarty (pp. 8-14). Inclusion education a global agenda. Retiré de http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9f NzM1NTNfX0FO0?sid=3b1ac4f9-6f5b-44f8-b6ec-3676c7418570@sessionmgr198&vid=0&format=EB&rid=1

Porter, G. (2002). Critical elements for inclusive schools. Dans J. S. Sip, J. W. M. Cor et S. Hegarty (pp. 68-82). Inclusion education a global agenda. Retiré de http://web.b.ebscohost.com/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHhuYV9fNzM1NTNfX0FO0?sid=3b1ac4f9-6f5b-44f8-b6ec-3676c7418570@sessionmgr198&vid=0&format=EB&rid=1

Rappolt-Schlitchmann, G., Samathan, G., Daley, L. et Todd, R. (2012) *A research reader in Universal Design for Learning.* Cambridge, MA: Harvard Education Press

Rebuffot, J. (1993). *Le point sur… l'immersion au Canada*. Montréal, QC : Centre éducatif et culturel.

Romano, K. et Chambliss, C. (2000). K-12 teachers' and administrators' attitudes toward inclusive education Practices. ERIC Document Reproduction Service No. ED 443 215.

Rose, D. H. et Grabel, J. W. (2010). Universal Design for Learning. Dans P. Peterson, E. Baker & B. McGraw (Eds.) *International Encyclopedia of Education* (pp. 119-124). Oxford : Elsevier.

Rousseau, N. et Bélanger, S. (2004). *La pédagogie de l'inclusion scolaire*. Place: Presse de l'Université du Québec.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New-York: Basic Books.

Snow, M. (1989). Negotiation of meaning in the immersion classroom. Dans *Negotiation of Meaning: Teacher's Activity Manual.* Rockland, MD: Board of Education of Montgomery County.

Snow, M., Met, M., et Genesee, F. (1989). A conceptual framework for the integration of language and content in second/foreign language instruction. *TESOL Quaterly, 23*, pp. 201-217.

Statistique Canada. (2012). The evolution of English-French Bilingualism in Canada from 1961 to 2001. Récupéré de http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-eng.htm

Stinger, E. (2004). Action Research in Education. Columbus, OH: Pearson

Swain, M. (1985). "Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." In S. Gass et C. Madden (réd.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA.: Newbury House.

UNESCO. (2014). Combattre l'exclusion. Récupéré de http://www.unesco.org/new/fr/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/

Vislie, L. (1995). Integration of school policies, school reforms and the organisation of schooling for handicapped pupils in Westerns societies. Dans: Clark, C., Dyson, A,. et Millward, A. (Eds) *Towards inclusive schools?* London: David Fulton, pp. 42-53.

Vygostsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge, MA : MIT Press.

Wagner, S. et Doré, R. (2002). *Développer la recherché sur l'éducation inclusive.* Communication présentée lors de la rencontre québécoise de consultation Développer la recherche sur l'éducation inclusive.

Whitten, E., Esteves, K. J. et Woodrow, A. (2012). *La réponse èa l'intervention un modèle efficace de la différentiation.* Montréal, QC: Chenelière, éducation.

Wilczenski, F., Barry-Schneider, E., Reddington, T., Blais, K,. Carreira, K. et Daniello,

A. (1997). *Using stakeholder interviews to evaluate inclusive education Report*. Providence, Ri (ERIC Document Preproduction Service No. ED 413 697).

Willms, D. (2008). The case of Universal French instruction. Récupéré de http://bc-yk.cpf.ca/wp-content/blogs.dir/1/files/The-Case-for-Universal-French-Instruction.pdf

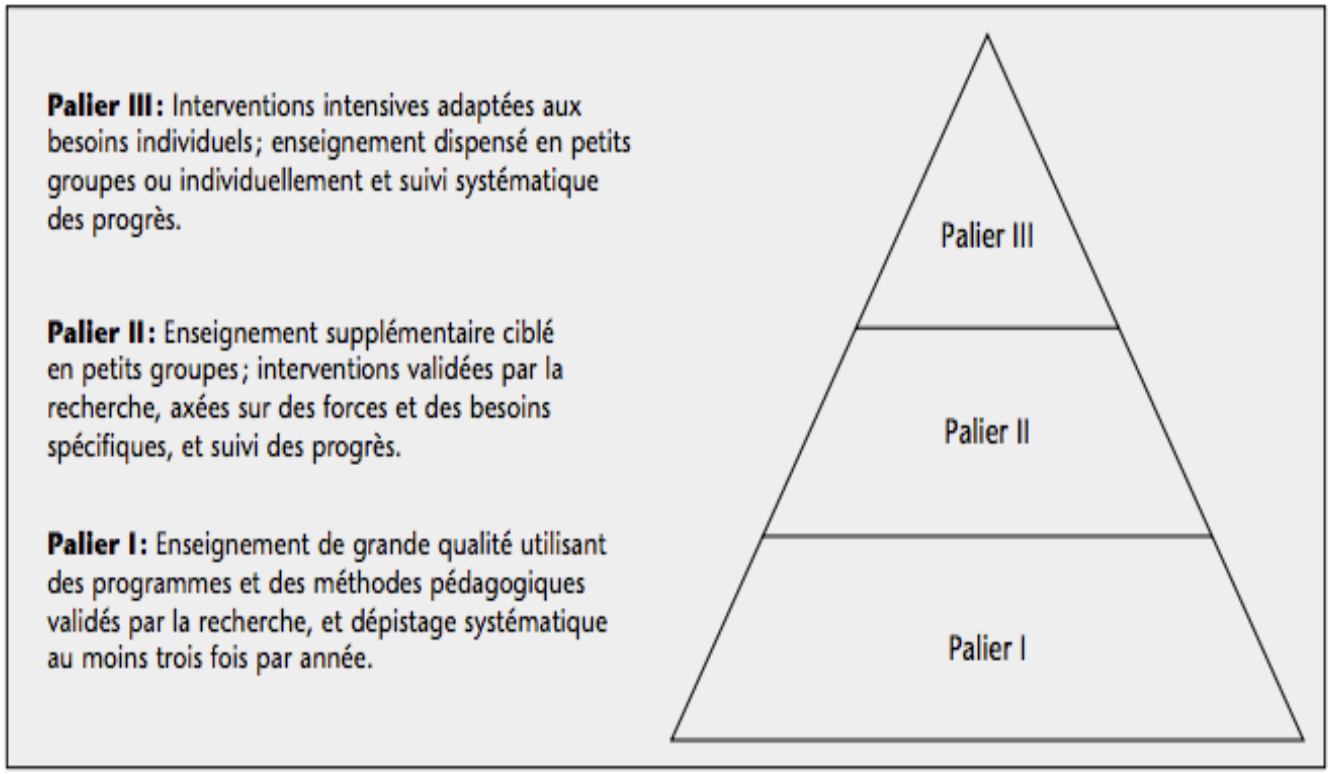
Wolcott, H. (2001). *Writing up qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Wood, D., Burner, J., et Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *17*, pp. 89-10.

Zemelman, S. Daniels, H. et Hyde, A. (2005). *Today's standards for teaching and learning in America's schools.* Récupéré de http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/e00744/sample.pdf

Annexe A

Les paliers d'intervention du modèle RAI (Whitten, Esteves et Woodrow, 2012).



Annexe B

Tableau représentant les lignes directrices de la conception universelle de l'apprentissage provenant du site web de CAST (2011).



Annexe C

Liste d'accommodations universelles proposées par le Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance du N.-B. (2013).

Manipulatives	Spell checker
Dark lined paper	Large print materials
Raised line paper	Calculator
Classroom FM system	Adjusted expectations for length of assignment
*Alternative program site – presently being reviewed	Written directions read to student
Seating arrangement	Near, rather that far point copying
Photocopied notes	Test outline and preview provided
Key words and phrases only	In-school study program
Word processor for notes	Extra time for project completion
Mind Map	Prioritize homework assignments
Verbal notes on tape	Reduced number of assignment questions
Point form notes	Alternate format to written assignment
Teacher's copy of notes provided	Study broken into several short slots
Outline provided for all special projects	Quiet, individual or small group setting
Extra set of texts at home	Adjusted test format in lieu of essay
Mnemonics (memory prompt)	Provincial assessment accommodations (see provincial guidelines)
Strategy card (step-by-step directions)	Access to computer
Emphasize visual presentations	Practice test provided or example given on tests
Monitor attention (signal system)	Blank visual organizer provided with test
Division of long assignments into parts	Extra time (usually time and a half/double-time)
Frequent activity breaks	Word choices provided for fill-in-the-blank questions
Reduced reading level materials	Teacher selects key questions
Simplified directions	Portfolio
Provide tactile/kinaesthetic activities	

PILOT

Annexe D

Liste d'actions pédagogiques universelles.

	Les actions pédagogiques universelles
1	Utiliser des gestes et des expressions faciales*
2	Présenter le vocabulaire clé en début de leçon
3	Utiliser de l'intonation et de la variation dans le timbre de la voix
4	Utiliser et travailler les mots thématiques affichés en classe*
5	Jouer le rôle ou faire une simulation d'un concept ou d'un mot*
6	Fournir les définitions et/ou des synonymes
7	Ajuster la complexité du langage
8	Utiliser des soutiens visuels
9	Accorder un temps de réflexion après une question ou un énoncé
10	Fournir une intention d'écoute
11	Fournir les buts et présenter les composantes de la leçon au préalable
12	Enseigner la tâche ou l'activité en étapes
13	Présenter les critères de réussite / créer des rubriques avec les apprenants
14	Fournir de la rétroaction précise
15	Faire un sommaire des points clés à la fin de la leçon
16	Fournir une variété d'exemples et de modèles de la tâche
17	Fournir plusieurs occasions de se pratiquer
18	Utiliser des routines pédagogiques
19	Répéter, réexpliquer les directives, les consignes et les informations
20	Répéter ou paraphraser les questions et les idées de l'apprenant
21	Poser des questions qui encouragent l'élaboration
22	Utiliser des marqueurs de discours/marqueurs de relations
23	Utiliser des indices explicites pour attirer l'attention o vers la compréhension o sur les éléments linguistiques o à un changement d'activité
24	Lire le contenu ou les directives à haute voix
25	Assurer que l'apprentissage est lié au quotidien en tirant des exemples du vécu
26	Activer les connaissances antérieures
27	Choisir différents regroupements favorisant la communication
28	Accepter différents formats aux tâches et aux projets
29	Utiliser la technologie pour maximiser l'apprentissage*
30	Faire la correction des erreurs à l'oral

Annexe E

Questionnaire 1 : Un regard sur les APU utilisées en salle de classe

Nom : _____ Niveau/matière : _____

1. Est-ce que tu as tendance à planifier à l'avance les actions que tu utilises pendant une leçon ou bien tu les utilises spontanément lors de ton enseignement ?

2. Est-ce qu'il y a des avantages à planifier d'avance ou les utiliser spontanément? Si oui lesquels ?

3. Selon ton niveau d'enseignement et le niveau de langue de tes élèves, est-ce préférable de se concentrer sur quelques actions (1 ou 2) à la fois ou peut-on intégrer plusieurs actions dans une leçon? Explique pourquoi.

4. As-tu tendance à utiliser les actions universelles pour l'enseignement de l'oral, la lecture ou l'écriture ? Pourquoi ?

Annexe F

Questionnaire 2 : Dans la peau de nos élèves

Une fois que les actions universelles sont intégrées dans la leçon, est-ce qu'il y aurait encore certains élèves de votre classe qui aurait certaines difficultés avec l'apprentissage lié à cette tâche?

1. Oral- oui ou non
Décrire ce/ces élèves et expliquer pourquoi ils/elles auraient encore des difficultés.

2. Lecture- oui ou non
Décrire ce/ces élèves et expliquer pourquoi ils/elles auraient encore des difficultés.

3. Écriture- oui ou non
Décrire ce/ces élèves et expliquer pourquoi ils/elles auraient encore des difficultés.

Annexe G

Gabarit des APU essayées en salle de classe

Action universelle essayée : No. _____ _____
No. _____ _____

Matière : _____ Niveau :_____

Description/ explication (brièvement) :

Réflexion:

Annexe H

Gabarit utilisé lors de l'analyse des vidéos

<table>
<tr><td colspan="2">Titre :

Participant filmé</td></tr>
<tr><td>Niveau :</td><td>Sujet :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Description de l'activité :</td></tr>
<tr><td>Les actions pédagogiques universelles

identifiées par l'enseignant</td><td>Les actions pédagogiques aperçues lors de

l'analyse</td></tr>
<tr><td colspan="2">Autres actions utilisées :</td></tr>
<tr><td colspan="2">Observations pertinentes :</td></tr>
</table>

Annexe I

Les questions d'entrevues

Entrevue avec (nom du participant) Date/ lieu

1. Si tu devais expliquer à un enseignant qu'est-ce que c'est les actions pédagogiques universelles qu'est-ce que tu dirais?

2. Si tu devais expliquer à ce même enseignant pourquoi tu utilises les actions pédagogiques universelles dans ta classe, qu'est-ce que tu dirais?

3. Parle-moi comment les actions pédagogiques universelles peuvent aidé à l'apprentissage de la langue et du contenu en immersion française.

4. Depuis janvier de cette année, tu as été familiarisé avec cette liste d'action universelle. Tu as eu la chance d'en essayer dans ton enseignement. Est-ce que ces actions ont changé ta pratique d'enseignement en salle de classe? Si oui comment?

5. Selon toi, quels enseignants bénéficient des actions pédagogiques universelles? Comment ces enseignants bénéficient des actions pédagogiques universelles?

6. Selon toi, quels élèves bénéficient des actions pédagogiques universelles? Comment ces élèves bénéficient des actions pédagogiques universelles?

7. Comment les élèves peuvent se servir des actions pédagogiques universelles pour soutenir leur apprentissage?

8. Est-ce qu'il y a des actions pédagogiques universelles plus nécessaires que d'autres? Pourquoi ou pourquoi pas?

9. Est-ce qu'il y a des actions pédagogiques universelles qui ne s'appliquent pas? Pourquoi ou pourquoi pas?

10. Est-ce que tu crois que les actions pédagogiques universelles ont rendu ta classe plus inclusive? Si oui comment?

Kathy Hennessey

Éducation postsecondaire

2017 **Maitrise en Éducation**
Université du Nouveau-Brunswick, Fredericton, N.-B.

2008 **B.A - B. Éd. Primaire, majeur en français, mineur en mathématiques**
Université de Moncton, campus d'Edmundston, N.-B.

Présentations académiques

Hennessey, K. (2015). *Universal Pedagogical Actions in French Immersion Classrooms*. Présentation effectuée à la conférence académique Multidisciplinary Graduate Rechearch Conference, Charlottetown, I.-P.-E.

Hennessey, K. (2015) *Les actions pédagogiques qui soutiennent les élèves en immersion*. Présentation effectuée à la conférence académique Atlantic Education Graduate Student Conference, Fredericton, N.-B.

Hennessey, K. (2015) *Les pratiques universelles en salle de classe d'immersion française*. Présentation effectuée à la conférence académique Education Graduate Students Society, Montréal, QC