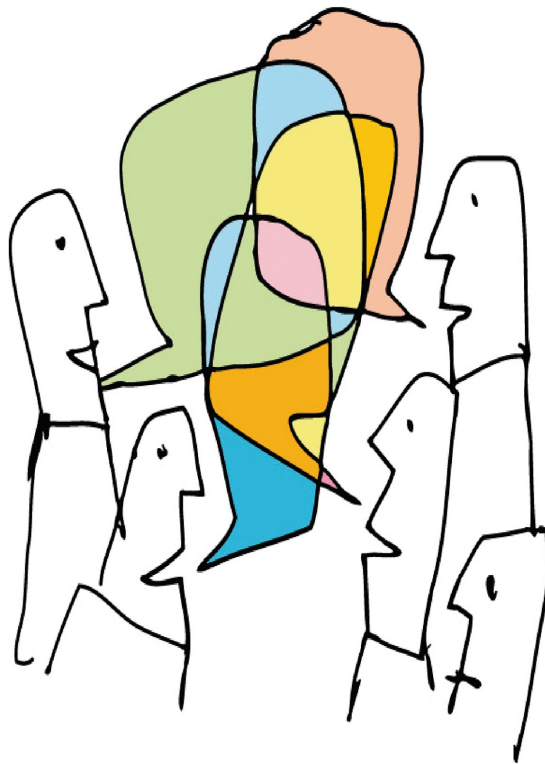


Enseigner la langue seconde et la littératie : Les principes directeurs et la façon de les mettre en pratique



Jos  e Le Bouthillier et Ren  e Bourgoin

  t   2019

Table des matières

Chapitre 1 – Théories et hypothèses au sujet de l’enseignement de la langue seconde et leurs implications pédagogiques

	page
• L’introduction	1
• L’approche de l’interaction (Gass et Mackey, 2007)	2
• La négociation du sens	2
○ L’input (ou l’intrant) compréhensible (Krashen, 1981)	3
○ La langue obligatoire	4
○ BICS et CALP (Cummins, 1984)	5
○ Des résultats d’apprentissage de langue dans toutes les matières	7
• L’hypothèse de l’output (Swain, 1985)	8
• La négociation de la forme (Lyster, 1997)	11
• La rétroaction corrective	12
○ La rétroaction corrective à l’oral (Lyster, 1997, 1998, 2001, 2002; Lyster et Saito, 2010)	12
○ La rétroaction corrective à l’écrit (Guénette, 2010; Guénette et Lyster, 2013)	13
• La correction des erreurs (Calvé, 1992)	14
• Les regroupements pédagogiques (Goh et Burns, 2012)	15
• La conclusion	16

Chapitre 2 – Environnement propice à l’apprentissage de la L2

• L’introduction	17
• La théorie du filtre affectif (Krashen, 1981)	17
• Le modèle pour la création d’un environnement propice à l’apprentissage (Le Bouthillier, 2017)	18
○ Le domaine socioaffectif	18
○ Le domaine affectif	21
○ Le domaine pédagogique	22
• La motivation	23
○ Distance sociale (Schumann, 1976)	23
○ Motivation intégrative et instrumentale (Gardner et Lambert, 1972, Gardner, 2001)	24
○ Importance d’une perspective identitaire (Norton, 1995)	27
○ Motivation et identité (Dörnyei, 1994)	30
• La conclusion	32

Chapitre 3 – La compétence communicative ou langagière

• L'introduction	33
• La définition de la compétence communicative ou langagière	33
• Les six compétences dont la compétence communicative est formée	33
• Un modèle de compétence communicative (Le Bouthillier, 2016)	33
○ La compétence discursive	34
○ La compétence linguistique	36
○ La compétence formulaïque	37
○ La compétence socioculturelle	37
○ La compétence interactionnelle	38
○ La compétence stratégique	38
○ Les structures des savoirs	38
• Enjeux liés à la compétence langagière (Roy et Galiev, 2011)	39
• La conclusion	40

Chapitre 4 – Les principes de base de l'enseignement de l'oral, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture, et les éléments à enseigner

• L'introduction	41
• L'oral	42
○ La définition de l'oral	42
○ Les fonctions de l'oral	43
○ Les volets de l'oral	43
▪ L'écoute	43
▪ L'interaction orale	43
▪ La production orale	43
○ Les éléments à enseigner pour l'écoute, l'interaction et la production orale	44
○ Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche	46
• La lecture	46
○ La définition de la lecture	46
○ Les fonctions de la lecture	47
○ Les éléments à enseigner pour la lecture	47
▪ La conscience phonémique	47
▪ La phonétique	47
▪ La fluidité	48
▪ Le vocabulaire	48
▪ Les stratégies de compréhension de lecture	48
• Contrôler et gérer sa compréhension	49
• Utiliser des organisateurs graphiques	49
• Répondre à des questions	49
• Poser des questions	49
• Reconnaître la structure du texte	49
• Résumer	50

• Activer les connaissances antérieures	50
• Visualiser	50
○ Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche	50
• L'écriture	51
○ La définition de l'écriture	51
○ Les volets de l'écriture	51
▪ La production écrite	51
▪ L'écriture interactive	51
○ Les éléments à enseigner de l'écriture	52
▪ Le genre et le type de texte	52
▪ Le processus de l'écrit	53
• La planification	54
• La rédaction	55
• La révision et la correction	55
• La publication et la présentation	55
▪ Les éléments d'un bon texte (traits d'écriture)	55
• La description des traits	55
• Les éléments à enseigner pour chacun des traits	56
○ Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche	58
• La conclusion	58

Chapitre 5 – La multilittératie et le multilinguisme

• La multilittératie	59
○ Ce qu'est la multilittératie	59
▪ Diversité culturelle et linguistique	60
▪ Variété des formes	60
○ Ce qu'est une pédagogie de la multilittératie	61
▪ Construits existants	61
▪ Construit	61
▪ Reconstruit	62
○ Le comment d'une pédagogie de la multilittératie	62
▪ Expérimentation	63
▪ Conceptualisation	64
▪ Analyse	65
▪ Application	65
• Le multilinguisme	66
○ Ce qu'est le multilinguisme	66
○ L'interdépendance des langues	67
○ Les transferts linguistiques	67
○ Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale	69
▪ La culture	69
▪ L'identité	71
• La conclusion	79

Chapitre 6 – Les approches liées à l’enseignement de la langue seconde

• L’introduction	80
• La littératie équilibrée (Bingham et Hall-Kenyon, 2013; Louden, Rohl, Barratt-Pugh, Brown, Cairney, Elderfield, House, Meiers, Rivalland & Rowe, 2005)	81
• La communication authentique (Zwiers, 2019)	82
• l’approche actionnelle (Conseil de l’Europe, 2001)	86
• l’approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2004)	90
• l’approche par le projet (Krajcik et Blumenfeld, 2015)	95
• La conclusion	103

Chapitre 7 – Des méthodes essentielles pour la planification de leçons et d’unités efficaces

• L’introduction	104
• L’enseignement ciblé	104
○ La définition de l’enseignement ciblé	104
○ Les étapes de l’enseignement ciblé	104
• L’enseignement et l’apprentissage explicite	105
○ La différence entre l’enseignement et l’apprentissage implicite et explicite	105
○ Les raisons pour lesquelles l’enseignement explicite est important	106
○ Les conditions essentielles à l’enseignement et à l’apprentissage explicites	107
• Le modèle du transfert progressif de la responsabilité	108
○ La définition du modèle du transfert progressif de la responsabilité	108
○ Les étapes du transfert progressif de la responsabilité	108
○ La zone proximale de développement (ZPD)	112
○ L’approche par découverte	113
○ Choisir entre l’enseignement explicite et l’enseignement par découverte	113
• La conclusion	114

Chapitre 8 – L’évaluation

• L’introduction	115
• Les types d’évaluation	115
○ sommative	115
○ formative	115
▪ L’évaluation au service de l’apprentissage	116
▪ L’évaluation en tant qu’apprentissage	118
• La façon de procéder pour évaluer	119
• La conclusion	121

Chapitre 9 – La planification de leçons en langue seconde

- L'introduction 122
- Le modèle ternaire d'une leçon 123
- Les différentes parties du plan de leçon 124
 - La mise en situation d'apprentissage 125
 - L'approfondissement des connaissances 125
 - Le réinvestissement et la réflexion 125
- La conclusion 141

Chapitre 10 - Les pratiques de l'enseignement de l'oral en immersion

- L'introduction 142
- Les activités d'écoute 143
- Les discussions 145
- Les périodes de questionnement 148
- Les situations d'échanges d'opinions et les débats 149
- Les présentations orales 153
- Les arts dramatiques 155
- La musique 158
- Les jeux de communication orale 159
- La conclusion 160

Chapitre 11 - Les pratiques exemplaires de l'enseignement de la lecture

- L'introduction 161
- La lecture à haute voix 162
- La lecture partagée 165
- L'étude de mots 170
- Les activités de conscience phonologique 173
- L'étude des graphèmes (sons à l'écrit) 177
- La lecture guidée 179
- La lecture interactive entre pairs 183
- La lecture indépendante et la lecture autonome 185
- La conclusion 187

Chapitre 12 - Les pratiques exemplaires de l'enseignement de l'écriture

- L'introduction 188
- Les mini-leçons d'écriture 189
- L'analyse de modèles d'écriture 192
- L'écriture modelée 197
- L'écriture partagée 200

• L'écriture indépendante	203
• L'écriture guidée	208

Chapitre 1

Théories et hypothèses au sujet de l'enseignement de la langue seconde et leurs implications pédagogiques

Dans le domaine de la langue seconde, les chercheurs proposent différentes théories et hypothèses pour tenter de maximiser l'apprentissage des élèves. Dans ce chapitre, nous traiterons des théories et des hypothèses suivantes que les chercheurs et les enseignants considèrent actuellement importantes pour guider l'enseignement et pour maximiser l'apprentissage des élèves :

- ✓ L'approche de l'interaction (Gass et Mackey, 2007)
- ✓ La négociation du sens (Pica, 1987)
 - L'input compréhensible (Krashen, 1981)
 - Le langage obligatoire
 - BICS et CALP (Cummins, 1984)
 - Des résultats d'apprentissage de langue dans toutes les matières
- ✓ L'hypothèse de l'output (Swain, 1985)
- ✓ La négociation de la forme (Lyster, 1997)
- ✓ La rétroaction corrective
 - La rétroaction corrective à l'oral (Lyster, 1997, 1998, 2001, 2002; Lyster et Saito, 2010)
 - La rétroaction corrective à l'écrit (Guénette, 2010; Guénette et Lyster, 2013)
- ✓ La correction des erreurs (Calvé, 1992)
- ✓ Les regroupements pédagogiques (Goh et Burns, 2012)
- ✓ Les techniques d'enseignement favorisant l'interaction

L'approche de l'interaction

En 1996, Long (1996) proposait son hypothèse de l'interaction. Il affirmait que l'interaction était essentielle à l'apprentissage d'une langue seconde (L2). Depuis, plusieurs recherches ont démontré que l'interaction contribuait grandement à l'apprentissage de la L2 et Gass et Mackey (2007) ont proposé une révision de l'hypothèse. On parle maintenant de l'approche de l'interaction.

Qu'est-ce que l'interaction?

L'interaction se passe lorsque deux personnes ou plus échangent oralement. Les personnes participant à l'interaction sont appelées à s'écouter mutuellement, à s'exprimer et à réagir spontanément et instantanément dans une situation de communication commune. Une composante critique de l'interaction est "la négociation du sens", c'est-à-dire la façon dont deux interlocuteurs se servent de différentes stratégies afin d'arriver à une compréhension mutuelle.

Tous les chercheurs s'entendent qu'il est crucial de fournir des occasions d'interagir aux élèves, et cela dans toutes les matières scolaires.

L'approche de l'interaction de Gass et Mackey (2007) traitait principalement de l'interaction à l'oral. Par contre, avec l'avènement de la technologie (p. ex., Facebook, courriel, texto, Snapchat), il est maintenant facile pour les élèves d'interagir à l'écrit. À notre avis, cela est aussi très avantageux pour les élèves.

L'interaction à l'œuvre

1. Pendant une première discussion avec ses élèves, quelle que soit la matière, l'enseignant crée un mur de thème avec ses élèves. Ainsi, dans la discussion, l'enseignant fait ressortir le vocabulaire important lié au thème (les noms, les verbes, les adjectifs, les adverbes, les marqueurs de liaison) et il les affiche au mur de sa classe. Pendant son enseignement futur, l'enseignant propose plusieurs activités de communication à ses élèves où ceux-ci ont l'occasion d'interagir pour utiliser le vocabulaire important et l'intégrer dans leur répertoire quotidien. En connaissant ce vocabulaire important, les élèves seront en mesure de le reconnaître dans leurs lectures, ce qui améliorera leur compréhension, et ils seront en mesure de l'utiliser à l'écrit.
2. Dans un cours de mathématique, au lieu de demander à ses élèves ce qu'égal $3 + 4$, l'enseignant invite ses élèves à discuter des différentes façons qu'ils pourraient représenter la réponse (p. ex., en chiffre romain, avec des objets comme des bonbons, avec des dessins).

Ainsi, quel que soit l'âge des élèves, leur niveau de compétence en langue et leur niveau scolaire, et la matière enseignée, l'enseignant doit trouver des moyens de faire interagir ses élèves le plus souvent possible.

L'approche de l'interaction sous-tend, d'une certaine façon, les autres hypothèses et théories dont nous traiterons dans ce chapitre.

La négociation du sens

Que ce soit à l'oral ou à l'écrit, le but de toute communication est de transmettre un message, c'est-à-dire de transmettre du sens. Dans l'enseignement, il est donc important que les élèves comprennent les idées, les notions, les opinions que l'enseignant tente de leur transmettre. Ils doivent aussi être en mesure de se comprendre entre eux. Pour ce faire, ils doivent négocier le sens du message.

Qu'est-ce que la négociation du sens?

La négociation du sens est donc le processus que les locuteurs utilisent pour atteindre une bonne compréhension entre eux.

La théorie de la négociation du sens est étroitement liée à une autre hypothèse, celle de l'input compréhensible.

Qu'est-ce que l'input compréhensible?

Dans leur langue maternelle, les élèves comprennent souvent le vocabulaire et les expressions utilisés par les locuteurs. Par contre, dans la langue seconde, les élèves ne comprennent pas toujours le langage employé, surtout s'ils sont débutants. Ainsi, l'input compréhensible est le langage que les élèves arrivent à comprendre. Dans une langue seconde, il faut utiliser des techniques précises pour s'assurer de rendre l'input compréhensible à l'oral et à l'écrit, même avec les élèves qui possèdent des compétences langagières plus avancées. Pour leur permettre de progresser dans leur langue seconde, l'enseignant veut proposer de l'input qui est légèrement plus avancé que le vocabulaire et les structures que ses élèves connaissent déjà en utilisant des techniques précises.

Krashen (1981) a représenté cet input légèrement plus avancé par la formule : $i + 1$. Le « i » représente le vocabulaire et les expressions que les élèves connaissent déjà et le « +1 » indique le vocabulaire et les expressions légèrement plus avancés et nécessaires pour progresser dans leur apprentissage.

Ainsi, pour rendre l'input compréhensible, l'enseignant doit négocier le sens avec ses élèves pour arriver à se comprendre et les élèves doivent aussi négocier le sens entre eux.

Comment l'enseignant peut-il négocier le sens et rendre l'input compréhensible?

Il existe plusieurs techniques que l'enseignant peut utiliser pour rendre l'input compréhensible. En voici quelques-unes :

1. Utiliser des aides visuelles comme des photos, des images, des dessins, des cartes conceptuelles, des objets, des clips vidéo, des gestes et des expressions faciales.
2. Simplifier et adapter le langage utilisé, tout en respectant la grammaire et la syntaxe d'usage.
3. Utiliser des paraphrases.
4. Offrir des exemples.
5. Vérifier et confirmer la compréhension des élèves.

Bien sûr, l'enseignant veut aussi que ses élèves soient en mesure de négocier le sens et de s'assurer qu'ils comprennent l'input. Voici quelques techniques que

l'enseignant peut partager avec ses élèves pour leur permettre de négocier le sens soit avec lui ou entre eux :

1. Demander des clarifications en demandant à l'enseignant ou à ses pairs d'expliquer davantage.
2. Vérifier sa compréhension en paraphrasant ce qu'il a entendu pour s'assurer d'avoir bien compris.
3. Répéter tout ce qui a été dit ou une partie pour s'assurer d'avoir bien compris.
4. Demander à l'enseignant ou à ses pairs de répéter pour se donner le temps d'absorber le sens du message.
5. Demander à l'enseignant ou à ses pairs de donner un ou des exemples.
6. Demander de l'aide de l'enseignant ou d'un pair pour qu'il explique un mot ou une expression difficile.

Ces techniques représentent des stratégies d'apprentissage. Les élèves ne les utiliseront pas nécessairement naturellement. Comme enseignant, il est important de les enseigner explicitement aux élèves.

Quelle est l'importance du langage obligatoire?

Étant donné l'importance de rendre l'input compréhensible, l'enseignant doit, avant chaque leçon, réfléchir très sérieusement au langage obligatoire. Pendant une leçon, l'enseignant utilise beaucoup de langage et une partie de ce langage est essentiel à la compréhension de la notion enseignée. Ce langage se nomme le langage obligatoire. Conséquemment, pendant la planification de sa leçon, l'enseignant doit relever le langage qui sera nécessaire à la compréhension de cette leçon et, pendant la leçon, s'assurer de négocier le sens du langage pour rendre l'input compréhensible.

Nos recherches ont démontré que les enseignants avaient tendance à penser principalement aux noms et à oublier de relever les verbes, les adjectifs, les adverbes et les marqueurs de transitions nécessaires à la compréhension de la leçon et nécessaires pour permettre aux élèves de s'exprimer au sujet de cette notion. À partir de ce langage obligatoire, l'enseignant fournit des modèles de différentes structures de phrase pour illustrer la façon de former des phrases.

Voici deux exemples du langage obligatoire nécessaire pour comprendre une notion et pour s'exprimer à son sujet, l'une dans le cours de français pour de jeunes élèves et l'autre dans un cours de matière (les sciences humaines) pour des élèves plus âgés.

La date

Les noms	Les verbes	Les adjectifs	Les adverbes	Les marqueurs de liaison
un calendrier un jour une journée un congé un anniversaire un lendemain janvier février, etc.	être avoir célébrer se reposer Aujourd'hui, c'est le _____. J'ai _____ ans aujourd'hui. C'est mon anniversaire. etc.	un deux trois quatre, etc. férié prochain(e) etc.	aujourd'hui demain hier avant-hier avant après etc.	et mais ou etc.

La colonisation

Les noms	Les verbes	Les adjectifs	Les adverbes	Les marqueurs de liaison
une colonisation un colon une seigneurie une terre un champ une condition de vie une traite des fourrures etc.	coloniser labourer défricher vivre se nourrir survivre etc.	difficile long(ue) froid(e) administré(e) situé(e) premier(ière) important(e) etc.	anciennement progressivement préalablement d'abord directement principalement etc.	malgré que parce que pendant que par conséquent en effet etc.

Les BICS et CALP

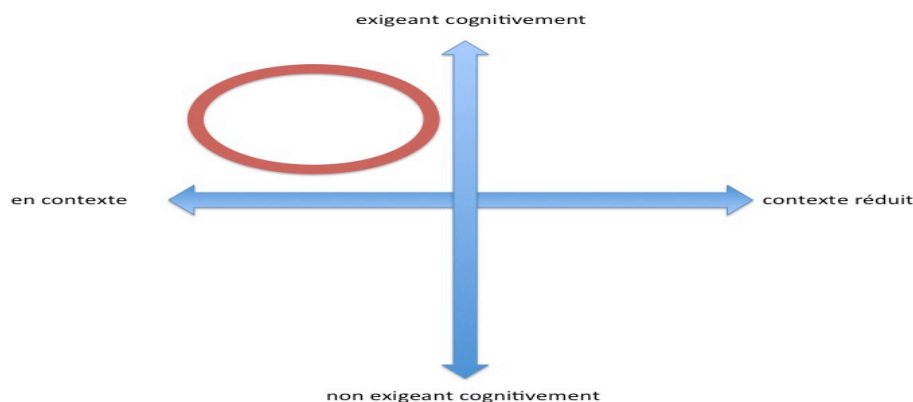
En consultant les exemples donnés pour illustrer le langage obligatoire, il est évident que certains termes sont beaucoup plus techniques et abstraits que d'autres. L'enseignant doit donc être conscient que le sens de certains mots est plus difficile à

comprendre que d'autres pour les élèves. Pour conscientiser l'enseignant au fait que le sens des mots n'est pas toujours concret et que tous les mots ne font pas partie du vocabulaire courant de la vie quotidienne, Cummins (1984) a établi une distinction entre les BICS et le CALP.

Que sont les BICS et le CALP?

Cummins (1984) a défini les BICS (**B**asic **I**nterpersonal **C**ommunication **S**kills) comme les habiletés de communication interpersonnelle de base. En d'autres mots, c'est le langage nécessaire requis au quotidien pour interagir socialement avec les autres. Par exemple, des mots comme « bonjour, l'école, la maison, la pause nutritive, la récréation » ou des expressions comme « Comment ça va?, Est-ce que je peux aller à la toilette ? » font partie des BICS. Ce sont donc des termes ou des expressions qui sont intégrés dans un contexte précis et qui ne sont pas exigeants cognitivement. Les apprenants de langue seconde ont tendance à les apprendre très rapidement, et ils les comprennent et les utilisent tôt dans leur apprentissage. Bien sûr, les enseignants doivent leur fournir des occasions d'interagir socialement et enseigner la langue obligatoire essentielle aux situations de la vie quotidienne, ce que l'on néglige parfois dans les programmes d'immersion. Généralement, les élèves de langue seconde peuvent comprendre et utiliser les BICS dans six mois à deux ans.

Au contraire, le CALP (**C**ognitive **A**cademic **L**anguage **P**roficiency) se développe beaucoup plus lentement. Les élèves ont habituellement besoin de cinq à sept ans pour l'apprendre et pour l'utiliser. Le CALP se définit comme le langage requis dans un contexte d'apprentissage scolaire formel. Le CALP est à la fois des termes et des concepts. La colonisation, par exemple, n'est pas seulement un mot. Elle est aussi une notion à enseigner. Le CALP est donc abstrait et exigeant cognitivement. Les élèves ont besoin de temps et de soutien afin de comprendre et d'utiliser ce langage. Pour être en mesure de rendre le CALP compréhensible et d'en négocier le sens, l'enseignant tente de rendre la notion la plus concrète possible comme le représente la figure suivante :



L'enseignant peut utiliser les techniques suivantes pour rendre le CALP compréhensible et pour en négocier le sens :

1. S'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves pour faire des liens avec leur vécu.
2. Souligner et enrichir le langage clé pour aider les élèves à comprendre la notion et à en traiter à l'oral ou à l'écrit.
3. Présenter des organisateurs préparatoires. Ces organisateurs sont des outils utilisés par l'enseignant pour présenter la notion et pour illustrer la relation entre ce que les élèves apprendront pendant la leçon et ce qu'ils connaissent déjà. En d'autres mots, ce sont des structures pour encadrer la pensée des élèves. Les analogies et les métaphores servent d'excellents organisateurs préparatoires.

Aussi, les techniques que nous avons proposées dans la section « Comment l'enseignant peut-il négocier le sens et rendre l'input compréhensible? » servent à rendre le CALP plus compréhensible.

Des résultats d'apprentissage de langue dans toutes les matières.

Comme nos propos l'ont illustré au sujet des BICS et du CALP, de l'input compréhensible et de la négociation du sens, tout enseignant dans un contexte de langue seconde, même s'il enseigne les mathématiques, les sciences ou les sciences humaines, est aussi un enseignant de langue. Ainsi, il est essentiel que, dans la planification de sa leçon, l'enseignant tienne compte non seulement de ses résultats d'apprentissage de matière, mais aussi du langage. En effet, il doit s'assurer que ses élèves sont capables de comprendre et d'utiliser la langue orale et écrite. Voici un exemple de résultats d'apprentissage de langue et de matière provenant d'une leçon de mathématiques pour une classe combinée de 6^e et de 7^e année :

Résultats d'apprentissage	
Langue <u>oral</u> - Je peux expliquer la définition des termes appris : un quadrant, un plan cartésien, l'axe des x, l'axe des y, coordonnées, paire ordonnée, l'origine, etc. à l'oral. -Je peux bien utiliser les termes appris en contexte mathématique à l'oral.	Mathématiques <i>L'élève sera capable de :</i> 7 ^e : <u>SS4</u> . Repérer et placer des points dans les quatre quadrants d'un plan cartésien en utilisant des paires ordonnées composées de nombres entiers.

<u>lecture</u> - Je peux lire et comprendre des questions concernant la matière apprise. <u>écriture</u> - Je peux bien utiliser les termes appris en contexte mathématique à l'écrit - Je peux expliquer l'utilité de la leçon avec des phrases complètes à l'écrit en utilisant des structures de phrases telles que : « Je pense que _____ est utile parce que ____ », « Il me semble que _____ peut être utilisée pour _____ »	6 ^e : <u>SS8</u> . Identifier et tracer des points dans le premier quadrant d'un plan cartésien dont les paires ordonnées sont composées de nombres entiers positifs.
--	---

L'hypothèse de l'output

Selon Krashen (1981), si l'enseignant fournissait un environnement langagier riche en input compréhensible, ses élèves, après une certaine période silencieuse, acquerraient naturellement leur langue seconde, tout comme les enfants dans leur langue maternelle. Cependant, le contexte dans lequel les élèves acquièrent leur langue seconde dont Krashen parlait est très différent de celui où les enfants apprennent leur langue maternelle. Premièrement, ce contexte est scolaire et, de deux, l'enseignant est le seul modèle langagier dans la classe pour plusieurs élèves. Ainsi, les chercheurs s'entendent aujourd'hui pour dire que l'input compréhensible est essentiel à l'apprentissage d'une langue, mais qu'il n'est pas suffisant. Swain (1985) a donc proposé l'hypothèse de l'output compréhensible. Selon cette chercheuse, l'input ET l'output sont essentiels à l'apprentissage d'une langue seconde.

Qu'est-ce que l'output?

L'output, appelé aussi extrant ou production, est la production langagière des élèves, à l'oral ou à l'écrit. Les élèves doivent aussi négocier leur production langagière pour la rendre compréhensible à leurs interlocuteurs. Selon l'hypothèse de l'output compréhensible de Swain (1985), offrir des occasions aux élèves de s'exprimer de façon étendue facilite l'apprentissage de la langue seconde de trois façons. :

1. conscientisation à l'écart langagier :

Quand l'élève s'exprime de façon étendue, il peut s'apercevoir qu'il y a un écart langagier entre ce qu'il aimerait dire et ce qu'il peut dire. Ainsi,

s'exprimer de façon étendue pousse l'élève à prendre conscience de cet écart langagier.

Exemples

- a. Des élèves de la troisième année participent à une expérience scientifique dans leur cours de science. Ils doivent décrire les effets de l'humidité sur les caractéristiques du sol. Un élève s'aperçoit, quand il tente de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit, qu'il ne se souvient plus de la façon de conjuguer les verbes en « er » de la 3^e personne du présent de l'indicatif : « Le sol absorber, euh, euh, l'eau. Pas absorber. Je ne sais pas.»
- b. Des élèves de la dixième année participent à une discussion sur la durabilité des écosystèmes dans leur cours de sciences. L'un de ces élèves tente d'exprimer la conséquence et il s'aperçoit qu'il ne possède pas les marqueurs de transition nécessaires pour l'exprimer : « Nos habitudes de vie affectent les différents écosystèmes, euh, euh, euh, consequently, euh. Comment dit-on consequently en français? »

Dans les deux exemples, les élèves constatent qu'il y a un écart langagier entre ce qu'ils aimeraient dire et ce qu'ils peuvent dire. Ils en deviennent conscients en tentant de s'exprimer à l'oral ou à l'écrit. En notant cet égard, les élèves peuvent donc se pousser à modifier leur production langagière pour rendre leur output compréhensible.

2. Possibilité de tester leurs hypothèses linguistiques :

En s'exprimant à l'oral et à l'écrit, les élèves ont la possibilité de tester leurs hypothèses linguistiques. Cela leur permet donc d'essayer de nouvelles structures et de nouvelles formes pour enrichir et exploiter leurs connaissances et habiletés langagières.

Exemples :

- a. L'élève de la troisième année qui s'aperçoit qu'il ne sait pas conjuguer les verbes en « er » de la 3^e personne du présent de l'indicatif teste l'une de ses hypothèses : « Le sol absorbent l'eau. » Il prononce le « ent » final. (absorbant) Son partenaire lui répond : « Absorbent. (absorbant) Non. Je ne crois pas que c'est correct. Monsieur a dit de ne jamais prononcer le « ent » final. » Le premier élève essaie à nouveau : « Le sol absorbe l'eau. » Son partenaire réagit : « Je crois que c'est bien. »
- b. L'élève de la dixième année qui s'aperçoit qu'il ne se souvient plus de la façon d'exprimer la conséquence consulte le mur de thème : « Ah!

J'ai plusieurs choix. Je pourrais dire 'par conséquent' ou même 'ainsi'. »

Ces exemples démontrent qu'en testant leurs hypothèses linguistiques et qu'en recevant une rétroaction de la part d'un camarade de classe ou de l'enseignant, les élèves enrichissent et exploitent leurs connaissances et leurs habiletés langagières.

3. Sensibilisation métalinguistique :

En produisant le langage à l'oral et à l'écrit, les élèves ont l'occasion de réfléchir au langage appris et cela leur permet de mieux contrôler et d'apprendre le savoir linguistique comme l'ont démontré les exemples fournis précédemment.

Malheureusement, des recherches effectuées dans le contexte de l'immersion française ont démontré que les élèves avaient rarement l'occasion de s'exprimer de façon étendue. Swain (1988) et Allen, Swain, Harley et Cummins (1990) ont découvert que seuls 15 % des réponses des élèves de dix classes de la sixième année consistaient de plus d'une phrase. Nos récentes recherches dans des classes de mathématiques de la 3^e à la 9^e année nous ont menés au même constat. Les élèves de l'élémentaire avaient plusieurs occasions de s'exprimer de façon étendue, mais à l'intermédiaire et au secondaire, ces occasions étaient rares.

Dans la section *L'interaction à l'œuvre*, nous avons indiqué l'importance de bien choisir nos activités pour fournir des occasions aux élèves d'interagir. Il en va de même pour la production étendue. Dans une section suivante, nous présenterons certaines techniques d'enseignement favorisant l'interaction et l'output étendu. Néanmoins, il est important de souligner ici l'importance du questionnement de la part de l'enseignant (Arnett et Bourgoïn, 2017). On distingue deux types de questions : les questions fermées et les questions ouvertes. En ce qui concerne les questions fermées, ce sont celles auxquelles les élèves peuvent répondre par un oui ou par un non ainsi que par un mot. « Quel est le jour de la semaine aujourd'hui? - le mardi » Les questions ouvertes, elles, demandent que les élèves répondent de façon étendue. « Quel est le jour de la semaine aujourd'hui et quelles activités fais-tu aujourd'hui? - Aujourd'hui, c'est mardi. Tous les mardis, je participe à l'atelier de danse offert par l'école à l'heure du dîner. Le soir, j'ai un cours de natation. »

Arnett et Bourgoïn (2017) ont suggéré aux enseignants d'utiliser les questions suivantes pour aider les élèves à produire de façon plus étendue :

- Que veux-tu dire par ceci?
- Pourquoi penses-tu ça?
- Peux-tu m'expliquer un peu plus?

- Comment?
- Comment sais-tu cela?
- Pourquoi est-ce la réponse?
- Qu'est-ce qui t'a amené à penser cela?
- Pourquoi est-ce le cas?

Ces questions fonctionnent très bien dans n'importe quelle matière enseignée.

Ces deux chercheuses ont aussi suggéré aux enseignants d'utiliser certaines techniques d'enseignement pour soutenir la production orale et écrite des élèves. Elles ont proposé entre autres de :

- fournir plusieurs modèles de tâches orales et écrites;
- utiliser des organisateurs graphiques pour soutenir la production orale et écrite;
- créer et afficher des appuis linguistiques dans la classe;
- offrir aux apprenants des stratégies de planification à utiliser avant de commencer une tâche.

La négociation de la forme

Comme nous l'avons indiqué précédemment, rendre l'input compréhensible et négocier le sens sont cruciaux pour faciliter l'apprentissage d'une langue seconde. Cependant, pour être en mesure de produire des messages compréhensibles à l'oral et à l'écrit, les élèves doivent aussi être en mesure de s'exprimer correctement dans leur langue seconde. La précision linguistique est importante et la recherche démontre que les élèves éprouvent certaines difficultés avec la précision linguistique à l'oral et à l'écrit. Ainsi, pour apprendre à produire des énoncés leur permettant d'être compris, les élèves doivent être capables d'utiliser correctement des règles grammaticales et des structures. Pour ce faire, ils doivent avoir des occasions de négocier la forme.

Qu'est-ce que la négociation de la forme?

En interagissant et en produisant de façon étendue, les élèves modifient leurs énoncés pour atteindre la compréhensibilité en ajustant leur syntaxe, leurs mots et les formes grammaticales.

La compréhension du sens demeure très importante. La négociation de la forme ne peut pas se produire si les élèves ne comprennent pas le sens du message à transmettre. Ainsi, si un enseignant veut que ses élèves internalisent les règles grammaticales, lexicales et syntaxiques, il doit s'assurer que ses élèves comprennent le sens du message qu'ils doivent transmettre. De la même façon, si un enseignant veut que ses élèves comprennent et produisent un message compréhensible, les élèves doivent porter attention à la forme du message, c'est-à-dire aux règles

grammaticales, à la syntaxe, au vocabulaire et à la morphologie (la façon de former les mots).

Dans les exemples présentés dans la section *Qu'est-ce que l'output?*, les élèves se sont aperçus de leur écart langagier et ils ont dû négocier la forme pour produire un message compréhensible. L'élève de la 3^e année a dû négocier l'emploi de la 3^e personne du présent de l'indicatif, tandis que l'élève de la 10^e année a négocié l'emploi des marqueurs de transition. Il faut noter ici l'importance de la production étendue pour fournir des occasions de négociation de la forme, en plus de la négociation du sens.

La rétroaction corrective

Dans un article intitulé *Speaking Immersion* en 1997, Lyster a fait le constat que, si les élèves de l'immersion française parlaient et écrivaient assez couramment, leurs productions orales et écrites étaient cossues de fautes et étaient incompréhensibles pour des personnes autres que les enseignants d'immersion. Souvent, si l'enseignant comprenait le sens du message, il ignorait l'énoncé fautif d'un élève. En fait, plusieurs enseignants tendent à croire que les élèves n'aiment pas être corrigés et que cela les embarrasse. Pourtant, dans une étude menée auprès de 2 321 élèves du secondaire, les chercheurs Jean et Simard (2011) ont rapporté que la majorité des élèves exprimaient vouloir recevoir de la rétroaction corrective. Lyster (1997, 1998, 2001, 2002) a proposé des moyens d'encourager les élèves à négocier la forme en proposant aux enseignants d'utiliser des techniques de rétroaction corrective.

Qu'est-ce que la rétroaction corrective?

La rétroaction corrective est quand l'enseignant remarque que l'élève fait une erreur à l'oral ou à l'écrit et, plutôt que lui fournir la bonne formulation, il pousse l'élève à se corriger lui-même en lui donnant des pistes. La version révisée de l'hypothèse de l'interaction proposée par Gass et Mackey (2007) souligne l'importance de l'attention que portent les élèves à leurs interactions orales et écrites ainsi que de la rétroaction offerte par leurs enseignants.

La rétroaction corrective à l'oral

Dans ses recherches, Lyster (1997, 1998, 2001, 2002) a remarqué que la technique de correction des erreurs la plus souvent utilisée par les enseignants était la reformulation. Par exemple, si un élève disait : « Le caractère principal du texte lu en classe était Fido, le chien géant. » L'enseignant confirmerait la réponse de l'élève et reformulerait la phrase en éliminant l'erreur. « Oui! Tu as raison. *Le personnage principal du texte lu en classe était Fido, le chien géant.* » Le problème avec la reformulation est que les enseignants l'utilisent beaucoup pour d'autres buts, comme pour confirmer que la réponse de l'élève est correcte au niveau du contenu et pour s'assurer que tous les autres élèves de la classe ont bien entendu la réponse. Ils l'utilisent même quand les élèves n'ont pas commis d'erreurs. Lyster (1997, 1998, 2001, 2002) a donc affirmé que cette technique de correction n'était pas

efficace, car, la plupart du temps, les élèves ne s'apercevaient même pas que leur enseignant tentait de corriger leur énoncé fautif. Ce chercheur a souligné l'importance de conscientiser les élèves au fait qu'ils ont commis une erreur et de les pousser à se corriger eux-mêmes.

Quels sont les types de rétroaction corrective efficaces à l'oral?

Les types de rétroaction corrective qui incitent l'élève à se corriger en lui donnant des indices sont la *demande de clarification*, la *répétition de l'erreur*, l'*indice métalinguistique* et la *sollicitation*.

Lors de la **demande de clarification**, on prétend ne pas avoir compris.

Élève : Monsieur, est-ce que je peux aller at the office?

Enseignant : Pardon. Je ne comprends pas.

Élève : at the office, au bureau. Monsieur, est-ce que je peux aller au bureau?

Lors de la **répétition de l'erreur**, on répète l'énoncé fautif en modifiant souvent son intonation.

Élève : J'ai a faim.

Enseignant : **J'ai a** faim?

Lors de l'**indice métalinguistique**, on fait un commentaire ou on pose une question qui souligne un problème dans l'énoncé de l'élève.

Élève : Je vois la soleil.

Enseignant : Est-ce que soleil est masculin ou féminin?

Lors de la **sollicitation**, on essaie de solliciter la forme correcte par des questions ou un début de phrase à compléter.

Élève : J'ai appris que la Lune turn autour de la Terre.

Enseignant : Tu as appris que la Lune?

Élève : Tourne.

La rétroaction corrective à l'écrit

Quand on parle de la rétroaction corrective à l'écrit, il faut établir une distinction entre la rétroaction corrective du contenu et la rétroaction corrective de la forme.

La rétroaction corrective du contenu réfère aux suggestions, aux questions ou aux demandes de clarification et d'élaboration de l'enseignant quant aux idées, à l'organisation et au style du texte. La rétroaction corrective de la forme se définit par les commentaires de l'enseignant sur la forme ou la syntaxe dans le texte.

En ce qui concerne l'écrit, on réfère plutôt à la correction directe au lieu du terme « reformulation » utilisé pour l'oral. Ainsi, la correction directe est quand l'enseignant fournit la forme ou la structure correcte à l'élève. Pour sa part, la correction indirecte est quand l'enseignant indique une erreur dans le texte de l'élève, sans la corriger. Cet enseignant invite plutôt l'élève à corriger lui-même l'erreur. Il utilise un code de correction qu'il partage d'abord avec ses élèves. Voici un exemple de code de correction :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">- articles (A)- ponctuation (P)- orthographe (O)- structure de la phrase (SP)- accords (sujet/verbe, article/nom, nom/adjectif) (ASV, AAN, ANA)etc. |
|--|

Une autre façon de pousser les élèves à se corriger est lors d'entretien de correction d'un texte avec l'enseignant. Chaque élève rencontre individuellement l'enseignant et ce dernier utilise les différents types de rétroaction corrective à l'oral pour indiquer à l'élève qu'il y a une erreur dans son texte. L'enseignant ne fournit pas la bonne forme ou structure à l'élève, mais il le pousse à corriger son écrit à partir de son questionnement.

La correction des erreurs à l'oral et à l'écrit

Cela nous amène aux questions suivantes par rapport à la correction des erreurs : doit-on tout corriger? Sinon, que doit-on corriger?

Il est impossible pour l'enseignant de tout corriger. De plus, si l'enseignant corrige trop, il pourrait décourager ses élèves. Il doit donc choisir les erreurs à corriger en réfléchissant aux questions suivantes proposées par Calvé (1992) :

- La règle grammaticale, la structure ou le mot a-t-elle déjà été enseigné et l'enseignant a-t-il fourni assez de modèles et d'occasions de le mettre en pratique?
- L'erreur interfère-t-elle avec la communication?
- Dérangerait-elle beaucoup un locuteur compétent?
- Cette erreur est-elle commise souvent par beaucoup d'élèves de la classe?
- Enseigner cette structure précise serait-il utile, car celle-ci est utilisée fréquemment?

- Quel est le degré de difficulté de cette erreur?

Les regroupements pédagogiques

Pour favoriser l'interaction, la négociation du sens et de la forme, l'enseignant doit réfléchir à la façon dont il forme ses groupes d'élèves. Il doit tenir compte du nombre d'élèves dans sa classe, de l'arrangement physique de la classe et de la sélection des membres du groupe.

Un aspect important dont l'enseignant doit tenir compte est le nombre d'élèves dans sa classe. Il est important d'organiser sa classe de façon à ce que l'enseignant et les élèves aient assez de place pour circuler de façon sécuritaire et efficace.

Un autre élément important est l'arrangement physique de sa classe. Faire assoir les élèves en rang d'oignons ne favorise pas l'interaction et, par conséquent, la négociation du sens et de la forme. Regrouper les pupitres en groupe de quatre, au contraire, est efficace et favorise l'interaction.

Pendant la sélection des groupes, l'enseignant doit réfléchir à deux facteurs : a. la grosseur des groupes et b. le regroupement des élèves.

- a. La recherche a démontré que le nombre d'élèves maximal dans un groupe pour favoriser l'interaction était de quatre élèves. L'enseignant peut donc former des dyades (2 élèves), des triades (3 élèves) ou des groupes de quatre élèves.
- b. La recherche a aussi démontré que les élèves ne devaient pas posséder de trop grands écarts entre eux par rapport à leurs habiletés langagières. Par exemple, si l'enseignant formait une dyade où un élève était très compétent et l'autre éprouvait des difficultés, l'élève très compétent dominerait l'interaction. On recommande de former des paires d'un élève faible avec un autre élève faible ou un élève moyen-faible, un élève moyen-faible et un élève moyen et un élève moyen avec un élève avancé.

Les techniques d'enseignement favorisant l'interaction

Avant de proposer des techniques d'enseignement favorisant l'interaction et, conséquemment, la négociation du sens et de la forme, nous désirons souligner l'importance de certaines considérations pédagogiques lorsque l'enseignant propose une activité.

Premièrement, la pertinence de l'activité et son lien avec le vécu de l'élève sont cruciaux pour son engagement et sa motivation. L'enseignant doit donc fournir des contextes authentiques. Par exemple, si ses élèves de la 1^{re} année doivent apprendre la notion des nombres et d'échanger leur numéro de téléphone, l'enseignant pourrait leur fournir le contexte suivant : « Tu veux inviter quelques

amis chez toi pendant la fin de semaine. Demande aux partenaires de ton groupe leur numéro de téléphone. » Si ses élèves sont à l'école secondaire et que l'enseignant veut qu'ils apprennent à calculer les taxes sur les produits, il pourrait leur fournir le contexte suivant : « Tu vas magasiner avec quelques amis pendant la fin de semaine et vous ferez des achats communs en prévision d'une fête pour laquelle vous avez un budget de 60\$. Décidez des produits dont vous avez besoin et vérifiez leur prix en ligne. N'oubliez pas d'ajouter la taxe sur ces produits pour ne pas dépasser votre budget commun de 60\$. »

Deuxièmement, l'activité doit inclure un écart d'information et un défi cognitif. Par exemple, si deux membres de groupe étaient de meilleurs amis, il n'y aurait pas d'écart d'information (des informations à partager que les personnes ne connaissent pas de l'autre membre du groupe) et que l'enseignant leur demandait d'échanger à propos du sujet suivant : « Partagez de l'information personnelle avec votre partenaire au sujet de votre nom, votre adresse et votre famille. », cela nuirait à l'engagement et à la motivation de ces deux élèves lors de leur interaction. Au lieu, l'enseignant pourrait remettre deux fiches différentes à chacun des partenaires avec de l'information au sujet de deux élèves participant à un échange scolaire et qui demeureraient chez chacun des partenaires. L'enseignant demanderait alors aux deux membres de la dyade de s'informer sur leur invité respectif.

En dernier lieu, l'enseignant ne doit pas s'attendre que ses élèves apprennent certaines connaissances, habiletés, stratégies, mots, règles de grammaire ou structures, si ces derniers n'ont l'occasion de les mettre en pratique qu'une seule fois. Il doit s'assurer de proposer des activités où ses élèves auront l'occasion d'entendre et de produire ces différentes notions à plusieurs reprises, dans différents contextes d'emploi.

Ce chapitre a mis en évidence l'importance de l'interaction comme élément facilitateur de l'apprentissage de la langue seconde. L'interaction permet la négociation du sens et l'input compréhensible, la production étendue, la négociation de la forme et la correction des erreurs à l'oral et à l'écrit. Plusieurs exemples ont été fournis pour illustrer ces concepts. Dans le prochain chapitre, nous traiterons de l'importance de créer un environnement propice à l'apprentissage de la langue seconde.

Chapitre 2

L'environnement propice à l'apprentissage de la langue seconde

Avec la collaboration d'Alexis Maltais

Pour que les élèves soient en mesure d'interagir, de négocier le sens et la forme et que l'enseignant soit capable de transmettre l'input compréhensible et de pousser ses apprenants à corriger leurs énoncés fautifs, l'environnement de la salle de classe doit être propice à l'apprentissage de la langue seconde.

Un environnement favorisant l'apprentissage est un environnement où l'enseignant tient compte des facteurs socioculturels, affectifs et d'autres facteurs influençant l'apprentissage de la langue seconde. De plus, cet enseignant doit utiliser des techniques d'enseignement efficaces. Cependant, dans ce chapitre, nous traiterons des facteurs autres que les façons efficaces d'enseigner les différentes notions du contenu scolaire. Les chapitres 9, 10 et 11 traiteront des pratiques d'enseignement.

Dans ce chapitre, nous traiterons de :

- ✓ la théorie du filtre affectif (Krashen, 1981)
- ✓ le modèle pour la création d'un environnement propice à l'apprentissage (Le Bouthillier, 2017)
 - Le domaine socioaffectif
 - Le domaine affectif
 - Le domaine académique/pédagogique
- ✓ La motivation
 - Distance sociale (Schumann, 1976)
 - Motivation intégrative et instrumentale (Gardner et Lambert, 1972, Gardner, 2001)
 - Importance d'une perspective identitaire (Norton, 1995)
 - Motivation et identité (Dörnyei, 1994)

La théorie du filtre affectif

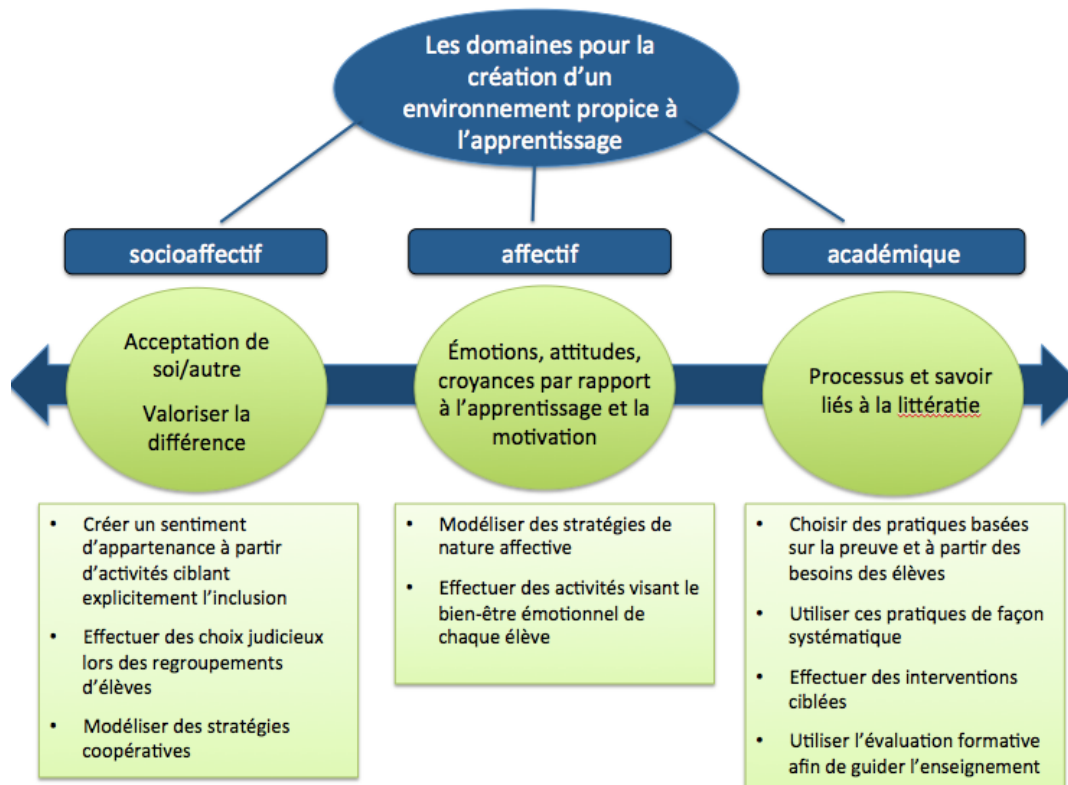
En plus d'avoir proposé son hypothèse de l'input compréhensible en 1981, Krashen a aussi présenté sa théorie du filtre affectif qui est liée à la création d'un environnement propice à l'apprentissage.

Le filtre affectif est une notion théorique tentant d'expliquer le rôle des émotions dans la réussite ou l'échec de l'acquisition d'une langue seconde. Ce filtre affectif est donc un filtre psychologique invisible qui peut soit faciliter ou entraver l'apprentissage d'un élève. Quand le filtre affectif est élevé, l'élève vit de l'anxiété, du stress et un manque de confiance en soi qui réduit sa capacité à apprendre sa langue seconde. Au contraire, quand le filtre affectif est bas, l'élève est confiant et

prêt à prendre des risques. Ainsi, l'enseignant veut fournir un environnement d'apprentissage où le filtre affectif de ses élèves est bas. Comme nous l'avons indiqué dans l'introduction à ce chapitre, pour ce faire, l'enseignant doit tenir compte des facteurs socioculturels, affectifs et académiques en plus d'autres facteurs.

Le modèle pour la création d'un environnement propice à l'apprentissage

Le modèle suivant, le modèle pour la création d'un environnement propice à l'apprentissage, présente les facteurs socioculturels, affectifs et académiques afin de favoriser l'apprentissage.



Il est important de noter que, pour créer un climat propice à l'apprentissage, l'enseignant doit tenir compte des trois domaines qui seront décrits à tour de rôle dans ce qui suit :

Le domaine socioaffectif

Le domaine socioaffectif touche l'acceptation de soi et des autres ainsi que la valorisation de la différence. Dans sa classe, l'enseignant doit utiliser deux types d'activités : a. les activités brise-glace et b. les activités inclusives.

a. Les activités brise-glace :

Au début de l'année, l'enseignant présente différentes activités brise-glace pour apprendre à connaître ses élèves et pour que ceux-ci apprennent à se connaître entre eux. Ces activités ont aussi pour but d'encourager l'esprit d'équipe dans la salle de classe. Généralement, les activités brise-glace représentent peu de danger pour les élèves. Ils partagent de l'information personnelle, mais pas nécessairement très importante ou intime.

Exemple :

Le bingo

Pour cette activité brise-glace, l'enseignant fournit une carte de bingo où il y a des questions à poser à différents élèves de la classe.

Aimes-tu le brocoli?	As-tu une allergie alimentaire?	Ton animal préféré est-il le cheval?	Joues-tu un instrument de musique?	Un membre de ta famille parle-t-il français?
Ta matière préférée est-elle les mathématiques?	Participes-tu à une activité parascolaire?	As-tu des frères?	As-tu peur des hauteurs?	Aimes-tu les jeux vidéo?
Parles-tu une autre langue que l'anglais ou le français?	Es-tu déjà allé(e) en avion?	Gratuit	Es-tu gourmand(e)?	Ta couleur préférée est-elle le bleu?
As-tu un animal de compagnie à la maison?	Aimes-tu dessiner?	Ris-tu souvent et fort?	Es-tu déjà allé(e) dans une autre province ou un territoire canadien?	Aimes-tu les films de science-fiction?
Ta saison préférée est-elle l'hiver?	As-tu déjà joué au vrai bingo?	As-tu peur des araignées?	Écoutes-tu souvent de la musique?	Aides-tu tes parents à faire les tâches ménagères?

L'enseignant invite les élèves à circuler dans la salle de classe en posant des questions à leurs camarades de classe à partir de l'information dans chaque case du Bingo. Si sa ou son camarade de classe répond "oui" à sa question, l'élève lui demande de signer son nom. Une personne ne peut signer qu'une fois sa feuille. Quand la ligne d'un élève est complète, il crie "Bingo".

- b. Les activités inclusives : Elles visent l'acceptation de soi et des autres ainsi que la valorisation de la différence. L'enseignant doit fournir des activités inclusives tout au long de l'année scolaire. Certaines activités peuvent demander un degré de confiance plus élevé envers ses camarades de classe, donc il est important que l'enseignant les choisisse soigneusement et s'assure de ne pas présenter une activité inclusive quelconque avant que le climat de la classe soit propice à une activité représentant un certain risque socioaffectif pour les élèves.

Exemples :

Le tableau des comportements à observer dans une classe inclusive

Après avoir discuté de l'inclusion avec ses élèves, l'enseignant pourrait créer avec eux une liste de comportements à observer dans une salle de classe inclusive.

À faire	À ne pas faire
- Je travaille sans hésiter avec n'importe quel camarade de classe. - J'encourage mes camarades de classe par des mots et des gestes. - etc.	- J'évite ou je refuse de travailler avec un camarade de classe ou je roule les yeux quand l'enseignant m'indique qu'il ou elle est ma partenaire. - J'utilise des mots ou des gestes blessants envers mes camarades de classe.
Quoi dire	
- Je n'ai jamais travaillé avec toi avant. Je suis content(e) d'avoir cette occasion. - C'est une bonne idée, mais as-tu pensé à ...?	

Les crayons de couleur

Pour cette activité, l'enseignant demande aux élèves de faire un dessin en utilisant le plus de couleurs possible. Ensuite, l'enseignant propose à ses élèves de faire un autre dessin, mais en utilisant qu'une seule et même couleur, le noir. Pour conclure l'activité, l'enseignant demande aux élèves

lequel de leurs dessins ils préfèrent et la raison de cette préférence. Il fait une analogie entre les différentes couleurs et les différents attributs de chaque individu. Un monde où toutes les personnes seraient pareilles serait ennuyeux.

Un autre élément important pour favoriser un climat propice à l'apprentissage dans le domaine socioaffectif est les regroupements d'élèves. Les regroupements devraient toujours faire l'objet d'une réflexion de la part des enseignants et ceux-ci devraient les former eux-mêmes. Dans une classe, il y a souvent au moins un élève avec qui personne ne désire travailler et ce dernier se sent rejeté si les élèves choisissent eux-mêmes le groupe et qu'il est laissé de côté.

De plus, il est essentiel que les enseignants modélisent le fonctionnement d'un groupe et qu'ils proposent des moyens de gérer efficacement les conflits. Voici quelques pistes :

1. Enseigner et modéliser un langage riche en sentiments et en encouragements.
2. Encourager l'emploi du langage pour résoudre un conflit.
3. Éviter de régler les conflits. Au lieu, agir comme médiateur et guider la résolution du conflit par des questions. « Qu'est-ce qui s'est passé? Comment t'es-tu senti? Comment aurais-tu pu exprimer autrement tes sentiments? »
4. Établir des normes et les faire respecter de façon constante.
5. Prendre une position ferme contre les propos ou les gestes blessants.

Le domaine affectif

Ce domaine englobe tout ce qui touche à l'affect, c'est-à-dire les émotions, les attitudes, les croyances par rapport à l'apprentissage ainsi que la motivation.

Pour tenir compte de l'affectif des élèves, l'enseignant propose et modélise : a. des stratégies de nature affective liées à la gestion de ses émotions et b. des activités visant le bien-être émotionnel de chaque élève.

- a. des stratégies de nature affective
L'enseignant doit proposer et modéliser des stratégies permettant à l'élève de gérer ses émotions. Voici quelques exemples de ces stratégies :

dialogue intérieur positif	respiration profonde
Aider l'élève à composé un mantra comme « Je suis capable! » qu'il pourra se répéter dans sa tête quand il sentira un manque de confiance.	Enseigner à l'élève comme respirer profondément en inspirant par le nez et en expirant par la bouche quand il se sent nerveux ou anxieux.
méditation guidée	Assurer le succès
À l'aide d'une application ou d'un scénario composé par l'enseignant, l'enseignant invite ses élèves à méditer pendant une courte période. Cette pratique est de plus en plus commune dans les écoles.	Diviser une tâche en plusieurs étapes plus petites pour assurer que chaque élève réussit.

- b. des activités visant le bien-être émotionnel de chaque élève
- Comme les activités inclusives, l'enseignant invite ses élèves à participer à des activités visant leur bien-être émotionnel. Voici deux exemples de ce type d'activités :
1. L'enseignant forme des dyades. Pendant la journée, à des moments opportuns, ces paires se rencontrent afin de s'informer de l'état affectif de l'autre membre de sa dyade « Comment ça va? Y a-t-il eu un moment particulièrement heureux ou difficile dans ta journée? » Bien entendu, l'enseignant doit former soigneusement ces dyades et, surtout, modéliser ces échanges.
 2. Un autre exemple serait l'utilisation de pairs modèles proches, c'est-à-dire des pairs plus âgés auxquels les élèves peuvent s'identifier. L'enseignant invite un pair modèle proche qui a surmonté des obstacles ou qui a accompli des actes admirables (liés à l'inclusion). Ensuite, il demande à ses élèves de réagir à la visite en écrivant (ou en enregistrant) leurs commentaires et il les publie sous forme de bulletin scolaire.

Le domaine pédagogique/ académique

Le domaine pédagogique représente la façon d'enseigner et d'évaluer de l'enseignant. Ce domaine est trop large pour le résumer dans ce chapitre et toutes les notions présentées dans les chapitres 5 à 11 seront liées à ce domaine.

Pour l'instant, nous nous contentons de réaffirmer l'importance d'utiliser des pratiques et des techniques d'enseignement efficaces qui sont appuyées par la recherche. Dans le chapitre 1, nous avons traité de certaines de ces pratiques et de ces techniques et nous continuerons à en parler dans les chapitres suivants. En plus,

il est important d'employer ces pratiques et ces techniques efficaces de façon constante.

La motivation

L'idée de motivation ou comment motiver l'élève à apprendre une langue seconde (L2) a pris beaucoup d'importance durant les 50 dernières années. Notamment, on se demande quelles sont les situations affectives, sociales, cognitives et pédagogiques qui sont favorables pour motiver l'apprenant. En tant qu'enseignants, il s'agit maintenant d'un sujet sur lequel il faut se pencher si l'on désire que nos apprenants bénéficient à 100% de leur expérience d'apprentissage. Depuis les 25 dernières années, la recherche s'est tournée davantage sur la question de l'identité que de la motivation pour expliquer le succès d'apprentissage d'une L2. En effet, il est aujourd'hui important de mieux comprendre le rôle que joue l'identité d'un apprenant dans son expérience avec l'apprentissage d'une L2.

Survol des théories de motivation les plus importantes

Nous examinerons en tout premier lieu l'idée de distance sociale (1976) et d'acculturation (1986) proposées par Schumann, qui sont étroitement liées aux notions de motivation et d'intégrabilité proposées par Gardner et Lambert (1972) et Gardner (2001).

Avant d'expliquer les notions proposées par Schuman, il est important de bien définir le contexte d'apprentissage dans lequel une langue peut se faire. Dans cette section, nous définirons GD comme étant le groupe dominant et GND comme étant le groupe non-dominant durant une interaction langagière. Dans plusieurs villes au Nouveau-Brunswick, comme à Fredericton par exemple, les francophones ainsi que les Syriens, les Coréens, les Russes et autres groupes sont minoritaires (GND) et les anglophones sont majoritaires (GD). Un francophone, par exemple, qui essaie d'obtenir du service en français dans un supermarché se retrouve donc dans une situation où sa langue est non dominante, mais où celle des employés du supermarché est dominante. D'une manière inverse, un employé de ce même supermarché qui arrive dans une ville francophone de la même province, comme Edmundston, se retrouve dans une situation où sa langue est non dominante dans un contexte où le français domine.

1. Distance sociale

Schumann définit la distance sociale (1976) comme étant l'écart ou la distance qui sépare le GD et le GND. L'idée ici est que plus le GD se rapproche (physiquement, socialement et culturellement) du GND, plus l'apprentissage de la langue se fera facilement. En d'autres mots, un Canadien qui souhaiterait apprendre le chinois aura de meilleures chances de réussite s'il/elle se rapproche du GD de la langue d'apprentissage visée et déménage en Chine, que s'il/elle reste au Canada. Il est

important de souligner que ce rapprochement se fait en grande partie par l'intégration socioculturelle à l'intérieur du GD. Pour apprendre le chinois, par exemple, un apprenant doit faire l'effort d'explorer la culture du GD afin de s'intégrer. Ceci peut se faire en surface, comme par exemple en explorant le cinéma, la danse, la musique, ou l'art du GD. Il est aussi possible d'explorer une culture plus en profondeur, en essayant de comprendre les traditions, les modes de pensée et les coutumes de celle-ci. Tous ces exemples sont des facteurs qui peuvent servir à réduire la distance sociale qui existe entre le GD et le GND.

Selon Schumann, les trois niveaux d'intégration sociale sont les suivants : assimilation, acculturation et préservation. Ces niveaux représentent le degré selon lequel l'apprenant s'intégrera dans le GD. L'assimilation est définie comme une intégration complète des valeurs et du style de vie du GD, tandis que l'impossibilité d'intégrer ceux-ci représenteraient la préservation. L'acculturation se situe dans le milieu et représenterait donc une intégration modérée dans les valeurs et le style de vie du GD.

Finalement, pour Schumann, les deux éléments importants pour l'apprentissage d'une langue sont la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Il définit la motivation intégrative comme étant le désir d'apprendre une L2 dans le but de se familiariser avec le peuple GD et peut-être même adopter certaines de ses valeurs culturelles. La motivation instrumentale, il la définit comme étant un intérêt limité dans l'apprentissage de la L2 du GD; celle-ci représente plutôt l'apprentissage de la L2 pour des raisons pratiques comme le gain financier ou personnel. En gros, l'idée est que la motivation intégrative est plus puissante que la motivation instrumentale, puisque cette dernière implique un rapport social et psychologique plus rapproché entre le GD et le GND.

2. Motivation intégrative et instrumentale

Gardner (1972, 2001) nous propose une définition semblable de la motivation intégrative et la motivation instrumentale. Selon lui, la motivation instrumentale fait référence à l'apprentissage d'une L2 dans l'objectif d'atteindre des buts pratiques tels que l'obtention d'un emploi, de bonnes notes à l'école ou un degré universitaire. Elle est généralement vue comme étant moins importante au succès d'une personne qui apprend une L2. En revanche, il est aussi en accord avec Schumann que la motivation intégrative expliquerait beaucoup mieux le succès d'un apprenant d'une L2.

Dans son modèle socio-éducatif, Gardner (2001) identifie 4 éléments qui ont une grande influence sur la motivation intégrative d'un apprenant. Ces éléments sont les suivants : attitudes envers la langue seconde (ALS), intégrativité (INT), histoire (HIS), et motivateurs (MOT).

ALS fait référence aux attitudes que l'apprenant démontre envers n'importe quel aspect de la situation qui entourent l'apprentissage de la L2. Essentiellement, ces

attitudes peuvent être positives, négatives ou même un mélange des deux. Il y a plusieurs situations possibles de la vie de tous les jours qui peuvent faire en sorte qu'un apprenant entretienne des attitudes complexes envers la situation d'apprentissage. Le bilinguisme au Canada, par exemple, n'a pas toujours fait l'unanimité et représente encore un sujet parfois controversé dans la société canadienne d'aujourd'hui. À Ottawa, par exemple, où on retrouve plus de 150 000 locuteurs du français, plusieurs francophones trouvent injuste que la capitale nationale ne soit pas officiellement bilingue. Bien que la loi sur le bilinguisme stipule que les services dans les deux langues ne doivent être offerts qu'au niveau fédéral, plusieurs croient que celle-ci devrait faire exception et s'assurer que des services municipaux en français soient aussi offerts aux francophones de la ville étant donné leur importance démographique. Une situation comme celle-ci peut créer de la discorde entre les anglophones et francophones d'une province. Par exemple, un fonctionnaire unilingue anglophone qui travaille au gouvernement à Ottawa peut entretenir des attitudes négatives envers les francophones de son département, dans lequel on parle plus français qu'anglais. Quand on requerra éventuellement de cette personne de suivre des cours de français L2 dans le cadre de son travail, il se peut qu'elle approche cette situation avec mépris étant donnée l'élément de discorde entre francophones et anglophones. Ceci est un exemple parmi tant d'autres qui est représentatif de la situation sociolinguistique de plusieurs personnes sur la terre qui résistent l'apprentissage d'une langue pour cause d'ALS négatives. Il faut noter, par contre, que ces ALS peuvent aussi souvent être positives et menées dans un environnement bilingue positif, donc bénéfique à l'apprentissage de la L2.

En règle générale, il serait raisonnable de supposer que plus un apprenant entretient des valeurs et attitudes positives envers le GD de la langue qu'il tente d'apprendre, plus l'apprentissage se fera de façon plaisante et facile. En revanche, s'il y a de la méfiance quant à la culture du GD ou s'il devient difficile de comprendre ou d'adhérer aux valeurs culturelles de celui-ci, l'apprentissage risque d'être plus laborieux.

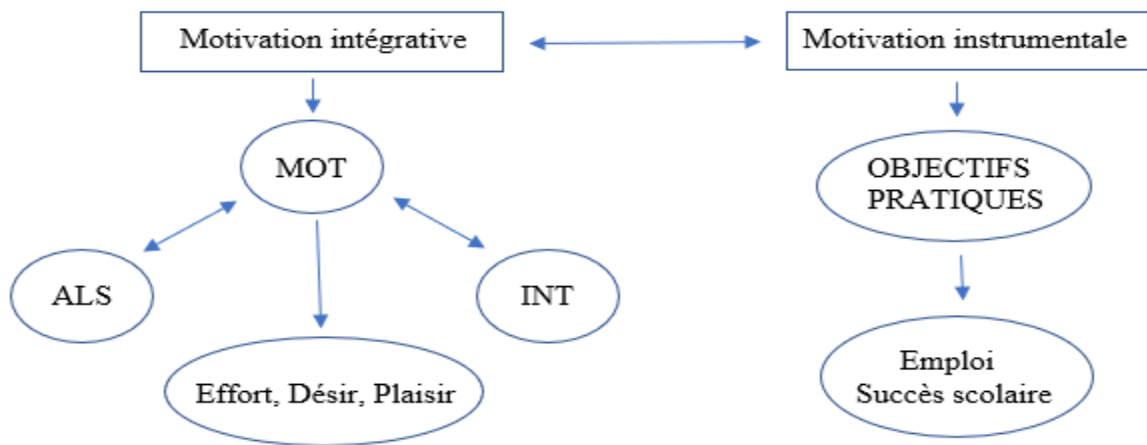
INT fait référence à l'intérêt que l'apprenant démontre dans l'apprentissage de la L2, dans le but de se rapprocher psychologiquement de la communauté langagière visée. En gros, il s'agit un peu de ce que Schumann nomme l'acculturation, ou le désir de l'apprenant d'intégrer certaines valeurs et certains aspects du style de vie du GD. Dans cet âge de globalisation dans lequel nous vivons, il est de plus en plus commun pour un enseignant canadien d'aller enseigner une langue ou une matière à l'étranger. Certains enseignants partent pour une courte durée de contrat dans le but unique d'aller à la découverte d'un monde nouveau et exotique sans aller trop loin dans leur expérience de la culture. D'autres, pour qui la culture vient davantage piquer la curiosité, s'investiront dans celle-ci, resteront plusieurs années, apprendront la langue, et se retrouveront dans des situations culturelles uniques où il devient nécessaire d'opérer en dehors de sa zone de confort. L'apprentissage de et l'intérêt qu'ils démontreront dans la langue risque d'être étroitement liés à leur expérience de la culture. Ils iront au-delà de l'expérience traditionnelle culinaire ou

artistique et tenteront d'examiner le pourquoi (et non seulement le quoi) des coutumes, traditions et modes de pensées du GD. Ils pourront comprendre, par exemple, la manière dont l'idée du conflit est abordée et résolue dans cette culture, et pourront en faire ressortir les paradoxes et subtilités, souvent en lien avec les particularités de la langue et du lexique du GD.

HIS fait référence aux expériences personnelles passées de l'apprenant (familiales, amicales, amoureuses, dans le milieu de travail, etc.). Par exemple, si une jeune fille entretenait une grande amitié avec sa voisine francophone, cette expérience positive pourrait contribuer à son apprentissage du français.

Finalement, MOT représente l'effort, ainsi que le désir et le plaisir d'apprendre la L2. En tant qu'apprenant, si l'apprentissage de la langue du GD est une expérience qui est plaisante en soi, il se peut fort bien que le désir d'améliorer ses compétences dans celle-ci vienne naturellement et que qu'il ne soit pas difficile de consacrer d'effort à celle-ci.

Tous ces éléments interagissent les uns avec les autres durant l'apprentissage de la langue, comme le démontre le tableau ci-dessous. Par exemple, un apprenant francophone qui a de la difficulté en anglais et qui s'est fait intimider pour ceci par des anglophones durant son parcours scolaires peut entretenir des ALS négatives envers le GD et donc avoir encore plus de difficulté à apprendre l'anglais et s'intégrer (INT) à cause de son passé (HIS). En retour, ceci peut avoir un effet néfaste sur ses motivateurs (MOT), et donc il ou elle ressent peu de plaisir à apprendre ou de désir d'apprendre la langue du GD.



Continuum de motivation intégrative-instrumentale
Adapté du modèle socio-éducatif de Gardner (2001)

Importance d'une perspective identitaire

Nous avons, jusqu'à maintenant, discuté de motivation surtout en termes de rapprochement socioculturel et d'intégration des valeurs entre individus du groupe non-dominant (GND) et du groupe dominant (GD). Et bien que la motivation soit encore une notion d'importance aujourd'hui, le concept de construction identitaire semble prendre plus d'importance que jamais dans notre description des conditions favorables à l'apprentissage d'une L2. Cette partie du chapitre tentera de bien définir le concept de construction identitaire, le situer dans un contexte d'enseignement des langues et exemplifier ce que celui-ci peut vouloir dire pour l'enseignant qui essaie de l'incorporer dans son enseignement et ses interactions de tous les jours.

L'association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) définit la construction identitaire comme « un processus hautement dynamique au cours duquel la personne se définit et se reconnaît par sa façon de réfléchir, d'agir et de vouloir dans les contextes sociaux et l'environnement naturel où elle évolue » (p. 12). Ce processus est vu comme étant dynamique puisque l'identité d'une personne n'est pas fixe; elle change à travers le temps et l'espace. Par exemple, une personne qui se compare en tant qu'apprenant à l'école primaire et à l'université peut réfléchir aux changements qui sont survenus dans sa vie et comment ceux-ci lui ont permis de devenir une différente et nouvelle personne, à travers le temps (avec les années), mais aussi à travers l'espace (changement d'institution). Au fil du temps, selon les endroits que nous fréquentons et à travers nos expériences et interactions avec les autres, plusieurs choses changent. Notre façon de réfléchir face aux meilleures pédagogies de salle de classe en tant qu'enseignants, par exemple, évolue. Il se peut qu'au début de notre carrière nous croyons (réfléchir) que la technologie soit peu utile pour apprendre du nouveau vocabulaire en L2, jusqu'à ce qu'un jour nous téléchargeons une appli qui change notre idée à ce sujet. Suite à cela, notre façon d'enseigner (agir) et de promouvoir l'apprentissage de nouveaux mots en salle de classe sera sûrement influencé par ce que nos nouvelles croyances. De fait, il se peut que nous voulions (vouloir) en apprendre plus sur le rôle de la technologie dans l'apprentissage des L2.

Selon cette perspective, l'apprentissage d'une L2 est loin de se faire seulement de façon cognitive; il faut pouvoir prendre sa place comme acteur social pour profiter d'une situation d'apprentissage. Par exemple, l'apprenant qui s'isole et espère améliorer ses capacités en L2 en se servant strictement d'une appli sur son téléphone cellulaire, au lieu de créer des occasions d'interaction où il peut pratiquer la langue avec d'autres est probablement condamné à l'échec. C'est précisément à ce point-ci que la notion d'identité commence à prendre tout son sens.

En tant qu'enseignants d'une L2, comment pouvons-nous réviser nos pratiques pédagogiques pour permettre à l'apprenant de profiter au maximum d'un apprentissage ancré dans le social, l'authentique, et surtout, qui va au-delà de l'apprentissage de la salle de classe? Comment est-il possible de véritablement

s'immerger dans une langue et une culture si on est pris entre quatre murs à raison d'une heure par jour dans une école? Au Canada, le français existe en salle de classe pour les étudiants en "immersion", mais il existe très peu à l'extérieur de celle-ci. Pourtant, il existe bel et bien des communautés francophones un peu partout au Canada. Il s'agit, alors, de trouver une façon de rapprocher les deux communautés francophones, c'est-à-dire celle de la salle de classe et celle/ à l'extérieur de celle-ci, et de les faire coexister dans le but de donner une raison motivante à l'apprenant de s'investir dans son apprentissage du français.

Ici, l'enseignant peut en effet tenir compte de la construction identitaire de l'apprenant en lui offrant des occasions de participer à la vie francophone en dehors de la salle de classe. Cette participation va bien au-delà d'un apprentissage du français dans le but d'obtenir un emploi ou de bonnes notes strictement. Certes, elles requièrent une certaine logistique et un appui administratif, mais elle doit se faire dans un contexte où l'apprenant aura une raison de collaborer et travailler avec des communautés, organismes, ou organisations francophones qui sont prêtes à rendre la pareille. C'est ainsi que le travail qui se fait dans la salle de classe de français d'immersion commencera à devenir significatif pour l'élève.

1. Globalisation et technologies

Depuis l'avènement de la globalisation et le développement des technologies de l'information et de communication (TIC) des dernières décennies, les échanges auxquels participent les communautés linguistiques et culturelles et leurs membres, notamment sur le web, sont de plus en plus hétérogènes et diversifiées. Avant l'arrivée de l'an 2000, par exemple, il aurait été difficile de s'imaginer l'existence de plateformes de communication comme YouTube, Facebook ou Skype, qui sont devenues si importantes dans notre manière de communiquer aujourd'hui. On n'a qu'à ouvrir une vidéo sur YouTube aujourd'hui, pour constater le grand nombre d'échanges qui se font si facilement venant de profils de partout sur la planète. Les sujets et vidéos sur lesquelles on partage des commentaires sont aussi variées que les profils des utilisateurs eux-mêmes. Les plateformes d'échange vidéo comme Skype permettent aux enseignants et apprenants d'être en contact peu importe où ils se situent sur la terre et à n'importe quel moment. Indépendamment d'où l'apprenant/l'enseignant se situe, il est maintenant possible de limiter ses déplacements et apprendre une L2 en ligne tout en participant à de vrais échanges linguistiques en temps réel. Ces nouvelles technologies nous permettent non seulement de constamment renouveler nos façons de communiquer, elles rendent possible l'expansion et la diversification de nos cercles digitaux culturels et linguistiques.

Netflix, par exemple, nous propose une multitude de documentaires permettant presque de vivre la culture de l'autre devant notre téléviseur et ensuite d'aller échanger nos impressions sur une plateforme web quelconque. En tant qu'enseignants, nous sommes nombreux à utiliser YouTube quelle que soit la

manière que nous enseignons ou le sujet que nous présentons à nos apprenants. Point de grammaire, enrichissement culturel, vidéo ludique, quel que soit l'objet à l'étude, les liens entre culture, société et langue auxquels nous avons maintenant accès permettent une ouverture d'esprit de quoi satisfaire les plus curieux d'entre nous, et à laquelle n'avons jamais eu accès jusqu'à maintenant.

Ces occasions ont changé notre constitution culturelle, nos façons de percevoir le monde et d'interagir avec les autres. Nous apprécions, par ce fait, d'autant plus la complexité par laquelle il est maintenant possible d'expliquer le fonctionnement des pratiques et des orientations culturelles, sociales, et linguistiques de l'être humain et des communautés dans lesquelles il existe. Avec cette ouverture sur le monde, nous comprenons de plus en plus comment l'être humain et les communautés dans lesquelles il existe sont complexes, variées et difficiles à définir. Notre enseignement ne se limite plus seulement à l'accès limitée que nous avons aux ressources qui nous entourent (p. ex. livres et manuels) et expériences (personnelles et venant de nos apprenants) du lieu et moment présent. Bien qu'il importe de faire attention à la façon dont nous traitons l'information à laquelle le web nous donne accès, il n'en est pas moins que notre accès au domaine global de la connaissance augmente de façon infatigable et à rythme sans précédent.

2. Investissement

Norton (1995) prône, plus spécifiquement, que nous devons en tant qu'enseignant examiner les liens entre ce qui est possible et ce qui est désirable en ce qui a trait à aux situations d'apprentissage dans lesquelles nous apprenants peuvent se retrouver, qu'il s'agisse de situations où ils doivent/veulent parler, écouter, lire ou écrire. Un apprenant du français langue seconde qui se voit comme étant peu doué dans l'apprentissage des langues, par exemple, mais qui veut s'intégrer à la culture acadienne francophone, apprendre à bien parler le français et participer à la vie culturelle et linguistique acadienne fait face à des défis de taille entre ce qui est possible et désirable. Son désir est clair et bien identifié, mais il doit surmonter les barrières de ce qu'il voit comme étant possible (ou impossible) et il se peut qu'il se retrouve en négociation constante avec lui-même. Il se peut que son désir de participation ne soit que de vouloir participer à la culture francophone pour parler et écouter. Un étudiant étranger qui est doué en langues et qui doit apprendre le français pour rédiger une thèse de maîtrise, mais qui résiste cet apprentissage, se retrouve dans une situation de négociation semblable, mais qui diffère néanmoins. Ces situations exemplifient la notion de position identitaire. En d'autres termes, comment l'apprenant se positionne ou se situe.

Norton est d'avis qu'un apprenant doit pouvoir avoir la chance d'aller à la découverte de sa propre identité à travers les situations d'apprentissage dans lesquelles il ou elle se retrouve et donc explorer les situations d'apprentissage qui offrent les possibilités les plus intéressantes pour s'engager socialement et interagir avec les autres. Il ne s'agit pas ici d'une simple méthodologie sur laquelle nous

pouvons nous appuyer, mais plutôt une philosophie éducative qui peut guider nos pratiques.

Comment, en tant qu'enseignant pouvons-nous examiner les situations d'apprentissage qui sont le plus aptes à venir rejoindre l'identité de nos étudiants au juste? Ce qui est possible pour un apprenant n'est peut-être pas possible ou même désirable pour un autre. Certains apprenants ont de la facilité à parler en public, mais préfèrent peut-être s'améliorer en écriture. Il se peut qu'ils aient même de la difficulté à exprimer ce désir et que leur enseignant ne s'en rende jamais compte. D'autres sont peut-être de génies musicaux qui n'ont jamais eu la chance de ramasser un instrument et qui écoutent de la musique en cachette et qui se sentent nul par ce fait. Les scénarios identitaires sont aussi infinis qu'ils sont complexes. Il est difficile de voir à travers les identités multiples qui habitent nos apprenants; tout ce que nous pouvons faire est d'apprendre à les connaître de notre mieux et de leur offrir des opportunités de découvrir leurs passions et désirs, dépasser leurs peurs, vaincre leurs soucis et angoisses, et s'épanouir en tant qu'apprenant investis dans leur expérience langagière.

Motivation et identité oui; mais comment motiver?

Nous avons jusqu'à tout maintenant présenté plusieurs notions importantes auxquelles nous devons réfléchir en tant qu'enseignants dans nos efforts de s'assurer que la motivation et la construction identitaire de l'élève soient prises en ligne de compte. Plusieurs exemples à l'appui ont été offerts dans le but de contextualiser les concepts proposés pour l'enseignant. Dans cette section, nous cloîtrons la conversation en présentant des idées d'activités concrètes, inspirées par des stratégies de motivation que Dörnyei (1994) nous propose, et que l'enseignant peut utiliser pour hausser la motivation dans sa salle de classe et s'assurer que l'apprenant puisse se livrer à des tâches qui sont engageantes, pertinentes et remplies de sens. Dörnyei divise ces tâches au niveau de la langue, de l'apprenant et de la situation d'apprentissage.

1. Niveau de la langue

Au niveau de la langue, il est important d'encourager et promouvoir les occasions d'apprentissage où il y a contact entre les apprenants et des locuteurs natifs de la langue cible d'apprentissage (L2). Comme nous en avons fait allusion tout au long de ce chapitre, il est essentiel que les apprenants soient en contact avec la culture de la L2 et qu'ils puissent avoir la chance de découvrir celle-ci dans l'objectif de susciter leur enthousiasme et éveiller leur curiosité. L'apprentissage de langue cible, dans ce cas, est difficilement détachable de l'expérience la culture du GD. Les idées d'activités ici sont nombreuses. Pourquoi ne pas arranger des rencontres entre les apprenants et des membres de la communauté L2? Comme projet, par exemple, les apprenants pourraient trouver et rechercher un organisme ou une compagnie dans leur communauté et préparer un compte-rendu oral ou écrit en équipe où ils expliqueraient en détail l'histoire ou la mission celle-ci. Il s'agit d'un apprentissage

de la langue avec un accent sur l'expérience vécue de celle-ci et la culture qui l'entoure. Il peut aussi être intéressant d'organiser des voyages scolaires ou des programmes d'échange dans la communauté L2. Ou, plus simplement, il est aussi plutôt facile d'organiser un projet de correspondance ou les apprenants s'échangent des lettres ou des courriels.

2. Niveau de l'apprenant

Au niveau de l'apprenant, il est important de promouvoir l'auto-efficacité chez nos étudiants, surtout en ce qui a trait à l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Ceci se fait à travers l'enseignement des stratégies d'apprentissage, de communication, et de résolution de problèmes. L'enseignant qui a déjà appris une L2, par exemple, doit pouvoir partager les défis qu'il a rencontrés dans son propre apprentissage, et de fait, encourager les apprenants à ne pas se décourager et à établir des attentes auxquelles ils peuvent répondre. Réaliser que l'on n'est pas seuls à faire face à des défis peut souvent s'avérer une expérience enrichissante et révélatrice. Par exemple, l'enseignant qui essaie de transmettre sa passion pour le cinéma ou la musique de la L2 à ses apprenants crée aussi une occasion de transmettre à ceux-ci des stratégies d'apprentissage qui vont souvent au-delà de ce qui se fait en salle de classe. Par exemple, à travers l'exploration des chansons d'un artiste ou d'un groupe de musique, il y a un apprentissage de la langue qui est lié à la culture de celle-ci. Il s'agit, encore une fois, de créer des occasions d'apprentissage qui peuvent être intéressantes et engageantes pour l'apprenant. Celles-ci peuvent se faire à travers une variété d'aspects culturels, incluant la musique, le cinéma, l'art, ou même la nourriture. Les apprenants ont divers intérêts et il est important d'aller puiser dans ceux-ci et leurs offrir la possibilité d'explorer et de découvrir quelque chose de nouveau.

L'enseignant doit aussi pouvoir encourager les apprenants à se voir comme étant compétents, confiant, et qui n'ont pas peur de commettre des erreurs dans la langue cible. Ici, il est important de mettre l'accent sur ce que les apprenants sont capables de faire, au lieu de ce qu'ils ne sont pas capables de faire. Il y a plus à l'apprentissage d'une L2 que de ne pas faire d'erreur ou ne pas trouver les bons mots ou expressions, par exemple. Puisque l'apprentissage d'une L2 est un travail de longue haleine qui n'a théoriquement aucune finalité, il faut encourager l'idée que commettre une erreur dans la langue est plus important que de viser la perfection. Pour se faire, il importe de créer un climat d'apprentissage dans la classe qui se veut sécurisant et où le respect pour autrui règne.

3. Niveau de la situation d'apprentissage

Au niveau de la situation d'apprentissage, l'enseignant devrait se concentrer sur son rôle en tant que facilitateur, et non comme figure d'autorité. Il est important de pouvoir développer des rapports chaleureux et de confiance avec les apprenants en salle de classe. Ceci peut se faire en permettant à la classe de développer plus d'autonomie. Par exemple, au lieu de décider quels livres les apprenants auront à

lire durant le semestre, pourquoi ne pas donner ce choix à la classe et encourager les apprenants à prendre charge de leur propre apprentissage en les encourageant à rechercher et proposer des titres qui s'inséreraient bien à l'intérieur des thèmes et objectifs du programme d'études? Celui qui adopte le rôle de facilitateur doit pouvoir être en mesure de faire confiance à la classe et partager les responsabilités de façon équitable. L'approche actionnelle, par exemple, encourage les apprenants à prendre charge de leur apprentissage sans avoir à toujours compter sur l'enseignant pour prendre des décisions. En laissant les apprenants investiguer et explorer les options qu'ils ont, le processus d'apprentissage devient plus collaboratif et responsabilisant. Petit à petit, il peut être bénéfique pour l'enseignant de déléguer les responsabilités et l'autorité. Au lieu de répéter l'explication de certains points de grammaire pour la énième fois, par exemple, pourquoi ne pas laisser les apprenants, en petits groupes, rechercher et expliquer au reste de la classe les règles, difficultés et exemples de ceux-ci? En gros, l'enseignant doit pouvoir travailler "moins fort" pour que le reste de la classe travaille plus fort elle-même.

Les avantages de modéliser l'apprentissage et l'intérêt pour la matière aux apprenants sont bien connus en enseignement. Par exemple, l'enseignant qui joue sur son téléphone portable pendant qu'il demande à la classe de lire en silence durant les dix premières minutes de chaque période devrait plutôt opter pour la lecture lui-même. Il est important de démontrer à la classe la valeur que l'enseignant met sur l'apprentissage de la langue en tant qu'expérience qui est enrichissante, importante et surtout plaisante. La façon la plus rapide de démoraliser les apprenants et ébranler leur motivation en tant qu'enseignant est de ne pas démontrer suffisamment d'engagement et de dévouement. L'enseignant qui demande aux apprenants de développer leur curiosité envers la langue devrait aussi pouvoir leurs démontrer qu'il est curieux et dévoué à la cause en leurs proposant des idées de projets intéressants.

Dans ce chapitre, nous avons souligné l'importance de créer un climat propice à l'apprentissage. L'enseignant doit commencer à le créer dès la première journée d'école et y travailler tout au long de l'année scolaire. Sans ce type de climat, l'apprentissage des élèves est compromis. L'enseignant doit donc tenir compte des domaines socioaffectif, affectif et pédagogique ainsi que de la motivation et de l'identité. Maintenant que nous avons établi l'importance de créer un environnement où les élèves pourront s'épanouir, dans le chapitre suivant, nous commencerons à traiter de ce que les élèves doivent apprendre pour être compétents dans leur langue seconde. Nous explorerons donc le concept de la compétence communicative ou la compétence langagière. Nous établirons des liens entre la notion de la compétence langagière et de la question du climat propice à l'apprentissage

Chapitre 3

La compétence communicative ou langagière

(Celce-Murcia, 2007)

La compétence communicative ou langagière est essentielle à l'enseignant, car elle guide ses choix du « quoi » enseigner et du « quoi » évaluer. Cette compétence communicative présente en gros les contenus à enseigner à l'oral et à l'écrit. Dans ce chapitre, nous expliquerons :

- ✓ La définition de la compétence communicative ou langagière
- ✓ Les six compétences dont la compétence communicative est formée
- ✓ Un modèle de compétence communicative
 - La compétence discursive
 - La compétence linguistique
 - La compétence formulaïque
 - La compétence socioculturelle
 - La compétence interactionnelle
 - La compétence stratégique
 - Les structures des savoirs
- ✓ Enjeux liés à la compétence langagière

Qu'est-ce que la compétence communicative ou langagière?

Ce sont les connaissances dont les élèves ont besoin pour interpréter et produire des messages qui ont du sens et qui conviennent à la situation de communication.

La compétence communicative ou langagière est composée de plusieurs compétences qui se chevauchent et qui sont liées entre elles.

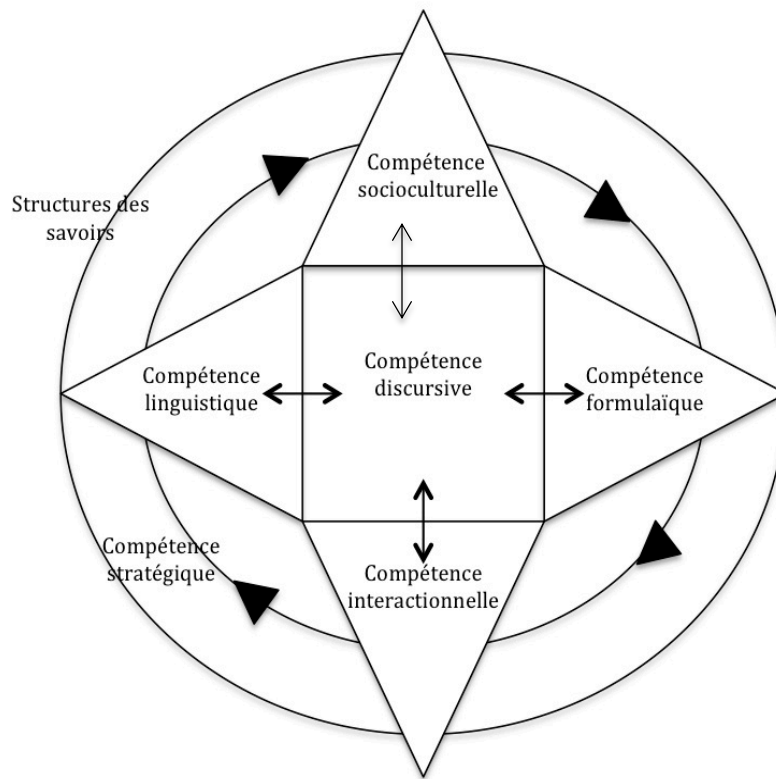
Quelles sont les différentes compétences dont est composée la compétence communicative?

La compétence communicative est composée de six compétences : discursive, socioculturelle, formulaïque, interactionnelle, linguistique et stratégique. Pour aider à comprendre la façon dont ces différentes compétences sont liées ensemble, nous expliquerons un modèle de la compétence communicative.

Un modèle de compétence communicative

En adaptant les modèles de Canale et Swain (1983), de Bachman (1990) et de Celce-Murcia (2007), Le Bouthillier (2016) a représenté la compétence communicative ainsi :

Modèle de la compétence communicative



Adapté des modèles de Canale et Swain (1983), Bachman (1990) et de Celce-Murcia (2007)

Nous expliquerons maintenant chacune des compétences à tour de rôle en donnant des exemples des différentes notions à intégrer à l'enseignement.

1. La compétence discursive

C'est la sélection, le séquençage et l'arrangement des mots, des structures et des énoncés dans un message unifié pour que le message ait du sens. Il y a quatre sous-composantes de la compétence discursive:

- I. **cohésion** : pour qu'un message oral ou écrit ait du sens, il faut lier les différentes phrases entre elles. Pour marquer explicitement les relations sémantiques, l'élève aura besoin de connaître :
 - a. Des noms, des pronoms ou des adverbesservant à effectuer des liens pour éviter la répétition ou la confusion.

exemples :

- J'ai vu une ancienne connaissance; elle avait mal vieilli.
- Qui a oublié son livre de math? C'est le sien.

- Ma sœur a accouché d'une fille. Cette enfant est si mignonne.
- Allan et Juliette se sont achetée une fermette. Là, ils sont assurés d'être très occupés.

b. Des mots de remplissage pour éviter les répétitions.
« Faire » et « un/une » sont des mots de remplissage communs.

exemples :

- As-tu nettoyé ta chambre? Non, mais je vais le faire bientôt.
- Oh! Le beau chandail! J'en veux un!

c. Omettre certains mots pour éviter la répétition.

exemples :

- Renée adorait les fruits; Karla moins.
- Boulot, métro, dodo.

d. Des conjonctions qui lient des mots ou des propositions ensemble. Il en existe deux sortes :
Les conjonctions de coordination lient des mots ou des éléments de même nature. Celles-ci sont : mais, ou, et, donc, car, ni, or, alors, c'est-à-dire, comme, en effet, ensuite, néanmoins, pourtant, puis, etc.

exemples :

- Chantal et Paula sont occupées, donc elles ne viendront pas au cinéma.
- Vous expliquerez les conjonctions et vous donnerez des exemples aux élèves.
- Il n'est pas venu, or il n'avait pas averti.

Les conjonctions de subordination établissent une dépendance entre les éléments qu'elles unissent. Celles-ci sont : parce que, puisque, étant donné que, tandis que, alors que, si, au cas où, que, de sorte que, de façon que, quand, lorsque, aussitôt que, dès que, après que, moins que, plus que, etc.

exemples :

- Aussitôt que les textes seront corrigés, je vous les remettrai.
- Nous fermerons à clé quand nous partirons.
- Réfléchis avant que tu t'ouvres la bouche.

II. **cohérence** : Pour qu'un message oral et écrit ait du sens, il faut lier les différentes parties du message (paragraphe dans un texte) ensemble en utilisant des marqueurs de transitions comme : premièrement, de plus, aussi, ainsi, parce que, par exemple, en conclusion.

Aussi, il faut tenir compte de la raison pour laquelle on parle, on écoute, on lit ou on écrit. Est-ce pour convaincre, pour informer, pour amuser, pour donner des directives?

- III. **contexte** : Pour qu'un message oral ou écrit ait du sens, il faut établir son contexte situationnel (Qui? Où? Quand?) en utilisant des pronoms personnels (je, tu, il, on, elle, nous, vous, ils, elles), des termes spatiaux (ici, là, ceci, cela), termes temporels (maintenant, par le passé) et des références textuelles (ci-dessus, dans le tableau suivant).
- IV. **structure générique** : Pour qu'un message ait du sens, il faut respecter sa structure « textuelle ». Chaque type de messages oraux ou de textes écrits possède une structure permettant de l'identifier.
- exemples pour l'oral :
- reportage télévisé ou radio
 - discours oratoire
 - conversation
- exemples pour l'écrit :
- une histoire
 - un article
 - une recette (marche à suivre)

Dans le modèle de compétence communicative, la compétence discursive occupe une place centrale. Elle occupe cette place, car, pour être capables de produire un message unifié, les élèves ont besoin de faire appel à toutes les autres compétences du modèle.

2. La compétence linguistique

Ce sont les compétences liées à la phonologie, au vocabulaire, à la morphologie et à la syntaxe :

- I. **phonologique** : voyelles, consonnes, syllabes, proéminence, stress, intonation, rythme
- II. **lexical** : noms, verbes, adjectifs, pronoms, déterminants, adverbes, prépositions, auxiliaires verbaux
- III. **morphologique** : parties du discours (mots regroupés ensemble à cause de caractéristiques communes – noms, verbes, adverbes, etc. Par exemple, les adverbes en français se terminent habituellement en « -ment », donc l'enseignant peut montrer à ses élèves la façon de former ceux-ci), inflexions grammaticales (les terminaisons des mots comme les verbes et les adjectifs), familles de mots (mère, maternelle, materner)

- IV. **syntaxique** : constituants (les règles de la phrase de base – Elle commence toujours par une lettre majuscule et se termine toujours par un signe de ponctuation; elle est composée d’au moins un sujet et un verbe, etc.), structure de phrase, ordre des mots (la phrase de base - sujet + verbe + complément), types de phrase de base (déclarative, négative, interrogative), coordination, subordination

3. La compétence formulaïque

Ce sont les formules toutes faites, le langage stéréotypé :

- I. **routine** : formules toutes faites comme : Bien sûr, tout à coup, Comment ça va?
- II. **collocations** : verbe-objet – résoudre un problème, donner un cours; adjectif-adverbe – significatif statistiquement, plus belle; adjectif-noms – petite-fille, petits pois
- III. **cadres lexicaux** : Il y a _____.; Est-ce que _____?

4. La compétence socioculturelle

C’est la façon d’exprimer un message approprié au contexte socioculturel de communication. Il y a trois variables de la compétence socioculturelle :

- I. **facteurs sociaux contextuels** : l’âge des participants, leur sexe, statut, distance sociale et relations entre eux.
- Par exemple, un adulte s’exprimerait différemment avec un enfant qu’un autre adulte.
- II. **justesse stylistique** : stratégies liées à la politesse, sensibilité aux genres et aux registres. Par exemple, un enseignant utilise un différent registre de langue quand il parle dans son contexte professionnel qu’avec sa famille et ses amis.
- III. **facteurs culturels** : connaissances de l’histoire du groupe linguistique cible, dialectes principaux, différences régionales et conscientisation interculturelle. Par exemple, au Canada, les francophones ont tendance à employer le « tu » avec des connaissances. En France, c’est très impoli. Les gens utilisent seulement le « tu » avec leur famille ou des amis intimes.

5. La compétence interactionnelle

Elle comprend trois sous-catégories:

- I. **compétence actionnelle** : savoir utiliser un acte de parole dans la langue cible. Saluer, donner des directives, exprimer ses regrets, donner la permission et exprimer son accord sont des exemples d'actes de parole.
- II. **compétence conversationnelle** : Les tours de parole lors de conversations comme prendre la parole, établir ou changer le sujet, collaborer.
- III. **non verbale/paralinguistique** : les gestes, les expressions faciales, la proximité, le toucher et le silence/les pauses

6. La compétence stratégique

Ce sont des comportements spécifiques ou des processus de pensées utilisés par les élèves pour améliorer leur propre apprentissage de la langue seconde.

- I. **stratégies d'apprentissage** :
 - a. cognitives : Fournissent à l'élève les outils intellectuels pour accomplir une tâche. P. ex. prendre des notes, réviser
 - b. métacognitives : Permettent à l'élève de planifier, de gérer et de surveiller l'accomplissement d'une tâche. Ex. Établir un horaire de travail.
 - c. liées à la mémoire : Aident aux élèves à se souvenir ou à retrouver des mots. P. ex., acronymes, images.
- II. **Stratégies de communication orale, d'écoute, de lecture et d'écriture** :

Voir la section « le quoi enseigner » pour des stratégies pour chacune des habiletés.

La compétence stratégique entoure les autres compétences, car les élèves utilisent différentes stratégies pour être capables d'employer efficacement les autres compétences.

7. Les structures des savoirs

Les structures des savoirs ne sont pas une des compétences de la compétence communicative. Elle représente les « contenus » que les élèves interpréteront ou dont ils s'exprimeront. Par exemple, un élève s'exprime au sujet des chiens. Même s'il doit apprendre les différentes compétences de la compétence communicative

pour être en mesure de transmettre un message au sujet des chiens dans sa langue seconde, cet élève fait appel à des savoirs qu'il possède déjà dans sa langue première.

Enjeux liés à la compétence langagière

De plus en plus, dans le milieu de l'enseignement, le terme de compétence communicative est remplacé par compétence langagière, même si au plan théorique, les modèles proposés sont souvent appelés modèles de compétence communicative.

Il est essentiel pour les enseignants de connaître la notion de compétence communicative ou langagière pour savoir le contenu langagier à enseigner. La compétence langagière est un concept fluide variant selon le contexte et les besoins des apprenants à mesure que des situations de communication se présentent. Cependant, la perception de la compétence langagière des élèves s'inscrit dans une perspective historique, idéologique et sociale. À cause de ces influences externes, il est facile de croire que la compétence langagière est une notion immuable qui répond à des normes strictes.

Au Canada, parce que les deux groupes représentant les langues officielles, l'anglais et le français se sont battus pour le pouvoir et pour la légitimité de leurs cultures respectives, les Francophones ont voulu garder la langue française séparée de la langue anglaise afin de préserver leur langue, leur culture et leur pouvoir. Cela a eu pour effet de construire des normes par rapport à la langue – certaines formes du français sont considérées meilleures que d'autres. Une autre conséquence a été le développement de la notion du bilinguisme comme deux monolinguisms. Ainsi, les apprenants de langue seconde sont confrontés à un idéal du locuteur quasi-natif, un idéal presque impossible à atteindre. Selon cette idéologie, les deux langues officielles seraient deux systèmes parallèles sans points de convergence et les personnes bilingues devraient parler l'anglais et le français avec la même compétence langagière que des unilingues. Cela cause souvent de l'insécurité linguistique auprès des élèves. Selon l'étude de Roy et Galiev (2011), beaucoup d'élèves du programme d'immersion française pensent qu'ils ne sont pas et ne seront jamais bilingues, même après plusieurs années dans le programme. Selon les idées véhiculées par plusieurs dans la société canadienne, être bilingue veut dire parler français comme un locuteur natif. Plusieurs élèves ne se considèrent pas compétents et ils ont l'impression d'échouer en matière de bilinguisme.

En réalité, la compétence langagière des apprenants est très variée. Elle dépend grandement de l'individu, de ses buts et ses besoins, de sa motivation et son aptitude. Bien sûr, certains facteurs socioaffectifs peuvent influencer la compétence langagière des élèves :

1. Une attitude négative envers la langue cible
 2. Une perception continuelle d'absence de progrès
 3. Un grand écart social et psychologique entre les apprenants et la culture cible
 4. Un manque de motivation intégrative et instrumentale pour l'apprentissage
- (Myles, 2004)

Comme enseignants, il faut donc contrecarrer le discours dominant sur la compétence langagière et valoriser ce que les élèves peuvent faire. Les enseignants doivent inviter les apprenants à se fixer des buts d'apprentissages langagier et à fournir des occasions aux élèves de s'autoévaluer et de consigner leurs progrès. La rétroaction doit se faire de façon positive et les enseignants doivent valoriser ce que les élèves peuvent faire.

Dans ce chapitre, nous avons présenté la compétence langagière, aussi appelée la compétence communicative. Cette compétence qui est formée de six autres compétences guident l'enseignant dans ses choix de ce qu'il doit enseigner et de ce qu'il doit évaluer. Chacune des compétences est très importante et l'enseignant doit s'assurer de toutes les intégrer à son enseignement. De plus, ce chapitre a traité des enjeux quant à la notion de compétence langagière. Dans le prochain chapitre, nous préciserons les éléments à enseigner pour l'oral, l'écoute, la lecture et l'écriture, ainsi que les principes de base de cet enseignement d'habiletés langagières.

Chapitre 4

Les principes de base de l'enseignement de l'oral, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture, et les éléments à enseigner

Dans le chapitre 3, nous avons décrit les différentes compétences de la compétence communicative/langagière que doivent posséder les élèves pour être capables d'interpréter et de transmettre un message qui convient à la situation. Nous avons traité de cette compétence à communiquer d'un point de vue global. Dans le présent chapitre, nous préciserons les éléments à enseigner pour chacune des habiletés langagières : l'oral, l'écoute, la lecture et l'écriture. Aussi, nous expliquerons chacune de ces habiletés.

Dans ce chapitre, nous traiterons de :

✓ L'oral

- La définition de l'oral
- Les fonctions de l'oral
- Les volets de l'oral
 - L'écoute
 - L'interaction orale
 - La production orale
- Les éléments à enseigner pour l'écoute, l'interaction et la production orale
- Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

✓ La lecture

- La définition de la lecture
- Les fonctions de la lecture
- Les éléments à enseigner pour la lecture
 - La conscience phonémique
 - La phonétique
 - La fluidité
 - Le vocabulaire
 - Les stratégies de compréhension de lecture
 - Contrôler et gérer sa compréhension
 - Utiliser des organisateurs graphiques
 - Répondre à des questions
 - Poser des questions
 - Reconnaître la structure du texte
 - Résumer
 - Activer les connaissances antérieures
 - Visualiser
- Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

✓ L'écriture

- La définition de l'écriture

- Les volets de l'écriture
 - La production écrite
 - L'écriture interactive
- Les éléments à enseigner de l'écriture
 - Le genre et le type de texte
 - Le processus de l'écrit
 - La planification
 - La rédaction
 - La révision et la correction
 - La publication et la présentation
 - Les éléments d'un bon texte (traits d'écriture)
 - La description des traits
 - Les éléments à enseigner pour chacun des traits
- Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

L'oral

Soucy (2016, p. 1) a défini l'oral comme « l'ensemble des interactions ayant lieu en milieu scolaire ou extrascolaire, incluant la production et la compréhension orales, l'interprétation critique de messages, de même que les capacités d'écoute et d'échange ainsi que l'importance de la prise en compte de soi, de l'autre et du contexte pour se dire et se construire. »

Un aspect très important de l'oral est l'écart d'information. Dans les situations de communication authentiques, les interlocuteurs transmettent et écoutent des informations inconnues les uns des autres. En d'autres mots, un ou des locuteurs possèdent certaines informations que l'autre ou les autres locuteurs ne possèdent pas. Les êtres humains transmettent et écoutent des messages dans certaines intentions comme pour s'informer du bien-être d'une personne, pour s'informer au sujet d'un événement, pour convaincre et pour amuser. Pour la transmission d'un message, cette intention s'appelle « l'intention de parole » et pour l'écoute d'un message, elle se nomme « l'intention d'écoute ». L'enseignant doit toujours fournir une intention de parole ou d'écoute à ses élèves.

Quelles sont les fonctions de l'oral?

Dans l'enseignement et dans l'apprentissage, l'oral joue un rôle essentiel. Il est omniprésent dans la salle de classe. Il faut distinguer deux fonctions de l'oral :

- a. L'oral comme médium d'enseignement et d'apprentissage
Quand il est le médium d'enseignement et d'apprentissage, l'oral est l'outil utilisé par l'enseignant pour communiquer des savoirs, des habiletés, des stratégies et pour gérer les activités et sa classe. Les élèves l'utilisent aussi

comme outil pour communiquer leurs apprentissages, exprimer leurs besoins, leurs sentiments et ainsi de suite.

b. L'oral comme objet d'apprentissage

L'oral doit aussi être un objet d'apprentissage. Ainsi, l'enseignant choisit des éléments précis de l'oral à enseigner et les enseigne explicitement à ses élèves. Ensuite, les élèves auront l'occasion de mettre en pratique, dans des situations réelles de communication, l'élément précis de l'oral enseigné lors d'une leçon donnée.

Quels sont les volets de l'oral?

On distingue trois volets de l'oral : a. l'écoute, b. l'interaction orale et c. la production orale.

a. L'écoute :

Les élèves doivent être capables d'interpréter le sens du message transmis oralement en tenant compte du contexte dans lequel ce message est produit. Le contexte se rapporte à qui parle à qui, quand, où et dans quel but; aux relations entre les interlocuteurs; ce qui a précédé la conversation et ce qui a provoqué le discours. De plus, les élèves doivent tenir compte de toute l'information à leur disposition comme les sons individuels (phonèmes), les mots, la syntaxe et le rythme.

L'enseignement et l'apprentissage de l'écoute sont importants pour trois raisons principales :

- i. pour développer l'oreille des élèves, c'est-à-dire d'être capables de reconnaître et de différencier les sons, le rythme et la musicalité de la langue.
- ii. pour développer les habiletés et les stratégies d'écoute active des élèves
- iii. pour développer une appréciation des différents accents français et des différents registres (p. ex., la langue sociale, la langue familière, la langue scolaire, la langue courante).

b. L'interaction orale :

Dans l'interaction, au moins deux interlocuteurs participent à un échange oral et alternent les moments de production et d'écoute. Ainsi, transmettre un message est important dans l'interaction, mais, aussi, comprendre le message et d'être ensuite capable d'y réagir.

c. La production orale :

Dans la production orale, un interlocuteur produit un message assez long pour un auditoire, dans des situations formelles ou informelles.

Un autre élément dont l'enseignant doit tenir compte dans les situations de communication orale est le degré de planification qu'il offre à ses élèves.



Il existe, bien sûr, différents degrés de planification et il est important d'exposer les élèves à diverses situations de communication orale ne demandant parfois aucune préparation et, parfois, demandant divers degrés de préparation. L'interaction verbale avec des pairs est située au bout du continuum de situations de communication orale non planifiées, alors qu'une présentation orale se retrouverait au bout du continuum de situations de communication orale planifiées.

planifiée

non planifiée



discours oratoire/
présentation

débat

lecture théâtrale

jeux de rôle

conversation/
improvisation

Les éléments à enseigner pour l'écoute, l'interaction et la production orale

Pour être en mesure de comprendre et de transmettre un message, les élèves doivent connaître plusieurs savoirs, habiletés et stratégies. Le tableau suivant présente les différents éléments à enseigner pour l'écoute, l'interaction et la production orale.

contenu/idées	vocabulaire et expressions	interaction
➤ Exprimer des idées liées à un sujet ou à un thème ➤ Utiliser des actes de parole • Demander : la permission, de l'aide, des clarifications, etc. • Exprimer : son accord, son désaccord, des souhaits, des remerciements, etc. • Expliquer : les raisons, les buts, les étapes, les causes, les effets, etc. • Donner : des ordres, des directives, des explications, des directions, etc. • Offrir : des conseils, des suggestions, des condoléances, des options, etc. • Décrire : des personnes, des lieux, des objets, des sentiments, des événements, etc.	➤ Utiliser du vocabulaire lié à un thème ou une matière • Noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc. ➤ Utiliser des mots puissants et évocateurs • mots liés aux 5 sens et aux sentiments, synonymes et antonymes, préfixes et suffixes ➤ Utiliser un langage imagé • Onomatopées, expressions idiomatiques ➤ Utiliser des formules toutes faites • Cadres lexicaux et expressions communes	➤ Utiliser des stratégies d'interaction • Donner des exemples • Confirmer la compréhension de l'autre • Confirmer sa compréhension • Répéter • Demander des clarifications, des répétitions, des exemples et de l'aide ➤ Utiliser des stratégies d'écoute active 1. interpréter le langage non verbal 2. relever les idées essentielles 3. vérifier sa compréhension 4. prendre des notes 5. réagir au message 6. construire des repères 7. comparer des informations 8. repérer les idées principales ➤ Utiliser des stratégies pour gérer l'interaction • Commencer, maintenir et terminer des conversations • Offrir le tour de parole • Diriger la conversation • Changer de sujets • Reconnaître et utiliser des indices verbaux et non verbaux
fluidité	précision linguistique	cohérence
➤ S'exprimer de façon étendue sans trop de pauses et d'hésitations ➤ Articuler clairement les voyelles, les consonnes et les syllabes ➤ Assigner la prééminence sur les mots importants ➤ Utiliser différentes intonations	➤ Tenir compte des règles grammaticales ➤ Tenir compte des règles syntaxiques ➤ Tenir compte des règles de la formation des mots • terminaison des verbes • terminaison des adverbes • féminisation des adjectifs, etc. ➤ Prononcer les sons correctement	➤ Respecter la structure du texte oral ➤ Tenir compte de l'intention de parole ou d'écoute ➤ Utiliser des marqueurs de transition et des intonations pour signaler un changement d'idée ou de sujet ➤ Adapter son langage à la situation et au contexte culturel

Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

Après avoir choisi les éléments à enseigner, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs qui influencent la difficulté de la tâche.

1. Le nombre de locuteurs : Plus il y a de personnes qui parlent dans le document sonore ou lors de l'interaction, plus la tâche est difficile. Pour les débutants, un ou deux locuteurs sont appropriés.
2. Le bruit ambiant : L'environnement dans lequel se produit la communication est importante, car l'élève doit éliminer les bruits ambiants pour se concentrer sur la communication elle-même. Par exemple, si la communication se produit dans une gare et qu'il y a le bruit des trains, des annonces aux passagers, etc., cela augmente le niveau de difficulté de la tâche d'écoute.
3. La longueur du document sonore ou de l'interaction : Plus la durée de l'écoute ou de l'activité interactive est longue, plus la tâche d'écoute ou d'interaction est difficile. Pour l'écoute, il faut donner l'occasion aux élèves d'écouter le document sonore plusieurs fois (quand c'est possible), il est préférable de choisir un document sonore court.
4. Les accents, les registres et la rapidité : Si l'élève n'est pas habitué à l'accent du ou des locuteurs, cela augmente le degré de difficulté de la tâche d'écoute ou d'interaction. La même chose est vraie pour le registre de la langue (familier, courant, recherché). La rapidité avec laquelle le ou les locuteurs parlent affecte aussi le niveau de difficulté. Il est important d'exposer vos élèves à différents accents et, aussi, les amener progressivement à pouvoir écouter un document ou à participer à une interaction où le ou les locuteurs parlent à une vitesse typique.
5. Le contenu : Plus l'élève est familier avec le contenu de la tâche d'écoute ou de la tâche interactive, plus la tâche est facile. Si l'élève ne possède pas de connaissances antérieures par rapport au contenu de la tâche d'écoute ou d'interaction, il est important de développer ses connaissances antérieures.

La lecture

Savoir lire est d'être capable de donner un sens à des signes graphiques. La quintessence de la lecture est la compréhension de textes de tous genres. Cette compréhension provient d'une interaction entre un texte et son ou ses lecteurs. Les élèves découvrent le sens du texte en le regardant par le filtre de leurs expériences de vie ou d'autres textes, de leurs émotions, de leurs souvenirs et de leurs antécédents.

Quelles sont les fonctions de la lecture?

Les lecteurs efficaces lisent habituellement dans un but précis. Ce but de lecture est appelé « l'intention de lecture ».

Ainsi, l'enseignant doit tenir compte des deux fonctions générales de la lecture et donner une intention de lecture précise à ses élèves :

- a. **efférente** : L'élève lit pour s'informer et pour dégager de l'information importante. La lecture a ici une fonction utilitaire.
- b. **esthétique** : L'élève lit pour le plaisir, pour se divertir.

Les éléments à enseigner pour la lecture

Pour amener les élèves à bien comprendre un texte, l'enseignement de la lecture doit comporter les cinq composantes essentielles suivantes. Les tableaux qui suivent chaque composante proposent certains exemples de stratégies qu'il serait important que les élèves développent.

1. **la conscience phonémique** : Se traduit par l'habileté à remarquer, à réfléchir à et à travailler avec les sons individuels – les phonèmes – du français à l'oral. Les élèves doivent comprendre, par la conscientisation phonémique, que certains phonèmes mis ensemble produisent un mot.

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ Manipuler les sons de façon kinesthésique▪ Former des mots▪ Produire des mots qui riment▪ Taper les sons▪ etc. |
|--|

2. **la phonétique** : Consiste en l'habileté d'établir des liens entre les lettres – les graphèmes – de l'écrit et les sons – les phonèmes – de l'oral.

Voici l'ordre pour l'enseignement progressif des phonèmes :

- | |
|--|
| <ul style="list-style-type: none">▪ graphies de base (voyelles)▪ consonnes qui s'allongent (p. ex. : j, m, s, f)▪ consonnes courtes (p. ex. : t, p, k, b)▪ graphies plus complexes (p. ex. : on, ch, eau, in, ou)▪ graphies plus difficiles ou que l'on voit moins fréquemment (p. ex. : ille, oeu, ail) |
|--|

Voici les stratégies de décodage à enseigner aux élèves :

- correspondance phonème-graphème
- sons des lettres
- formes des lettres
- séquençage des mots
- fusion des mots
- déchiffrement des mots (énoncer à voix haute)
- ajustement de la vitesse de lecture
- respect de la ponctuation
- retour en arrière
- relecture du mot ou de la phrase

3. **la fluidité** : Se traduit par la capacité à lire silencieusement (ou en sous-vocalisation) de façon précise et rapide.

- Encourager l'élève à se poser la question: *est-ce que ceci a du sens?*
- Encourager l'élève à vérifier le début du mot lorsqu'il arrive à un nouveau mot
- Modéliser des stratégies comme relire, chercher des petits mots dans le grand, chercher des mots amis, continuer à lire
- Trouver les préfixes et les suffixes
- Pendant la lecture, relever les signes de ponctuation
- etc.

4. **le vocabulaire** : Ce sont les mots que les élèves arrivent à reconnaître à l'oral et à l'écrit.

- Utiliser un mur de thème ou un mur de mots
- Former des mots
- Catégoriser des mots
- Trouver les indices dans le contexte
- Utiliser des surligneurs pour relever les mots clés ou les nouveaux mots
- etc.

5. **les stratégies de compréhension de lecture** : La raison d'être de la lecture est la compréhension. Pour devenir des lecteurs et des lectrices efficaces, les élèves doivent développer et consolider les habiletés/ les stratégies

suivantes de compréhension. Des recherches ont évalué l'efficacité des stratégies de compréhension de lecture. Voici les huit stratégies les plus efficaces pour les apprenants de langue seconde.

- i. Contrôler/gérer sa compréhension – vérifier sa compréhension et sa pensée, ajuster ses stratégies.

Souvent, les élèves lisent un texte complet sans s'arrêter. Si l'enseignant leur demande : « Qu'avez-vous compris? », certains élèves le regarderont l'air confus. L'élève doit apprendre à se questionner par rapport à sa compréhension PENDANT sa lecture et, en cas d'incompréhension, d'être capable de relever le problème ainsi que d'utiliser la stratégie appropriée pour remédier à ce problème. Par exemple, à la fin d'un paragraphe, l'élève devrait s'arrêter et réfléchir à sa lecture en se posant une question comme : « Quelle était l'idée principale de ce texte? »

- ii. Utiliser des organisateurs graphiques – les organisateurs graphiques permettent aux élèves d'organiser leurs pensées au sujet d'un texte de façon visuelle ou schématique. Ceux-ci aident les élèves, par exemple, à dégager les idées principales et les détails secondaires qui les soutiennent ou, encore, à relever les structures textuelles de textes de différents genres.
- iii. Répondre à des questions – Il existe plusieurs types de questions. À l'élémentaire, les enseignants les appellent souvent les questions d'yeux (factuelles), de cœur (opinions, sentiments) et de tête (inférences, déductions, lire entre les lignes). Il faut aussi ajouter les questions qui permettent à l'élève de poser un regard critique sur le texte. Dans les discussions qui entourent la lecture d'un texte, l'enseignant doit s'assurer de varier son questionnement de façon à aller au-delà des questions factuelles pour inclure celles permettant d'exprimer ses opinions et ses sentiments; celles permettant de poser un jugement sur le texte et celles permettant les inférences et les déductions.
- iv. Poser des questions – Les élèves doivent être en mesure de répondre à des questions de divers types, mais ils doivent aussi être capables de poser ce même genre de questions de façon à refléter la variété des types de questions.
- v. Reconnaître la structure du texte – En fonction de l'intention d'écriture, les auteurs produisent des textes suivant certaines normes. Ainsi, dépendant du genre (informatif, persuasif, narratif, expressif) et du type de texte (lettre d'opinion, poème, conte, carte postale, etc.), l'auteur empruntera une structure textuelle particulière. Reconnaître la structure du texte est aussi important pour le lecteur que pour l'auteur. Cette connaissance de la forme textuelle offre un soutien à la

compréhension. En plus de la structure textuelle, les différents modèles structuraux sont aussi très utiles pour soutenir la compréhension du lecteur. Ces modèles structuraux incluent, par exemple, l'ordre chronologique, les comparaisons et les contrastes, la cause et l'effet, le problème et la solution ainsi que la progression d'idées aussi appelée description et détails.

- vi. Résumer – Résumer consiste à rendre compte des idées principales d'un texte dans ses propres mots. Le résumé permet à l'élève de dégager le message essentiel du texte. Ainsi, celui-ci aide l'élève à réfléchir de façon critique au texte; à mieux retenir l'information et à comprendre le point de vue de l'auteur.
- vii. Activer les connaissances antérieures – effectuer des liens avec ses propres expériences, avec des événements dans le monde ou avec d'autres textes
- viii. visualiser – se créer un portrait mental ou des images sensorielles



Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

Après avoir choisi les éléments à enseigner, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs qui influencent la difficulté de compréhension d'un texte.

1. La nature du texte : Pour permettre aux élèves de se servir de leur vécu et de leurs connaissances antérieures de certains types de textes dans leurs langues maternelle et seconde, il faut choisir des textes du même type que ceux que l'on retrouve dans la « vraie » vie. Moins le type de texte est connu, plus sa compréhension sera difficile. Par exemple, les élèves ont beaucoup

- plus d'exposition aux textes narratifs qu'aux textes informatifs. Ils ont donc plus de difficulté avec les textes informatifs. Cependant, il ne faut pas éviter les types de textes moins connus des élèves. Au contraire, il faut développer leur compréhension de différents types de textes. Néanmoins, il faut être conscient que les élèves ont besoin de plus de soutien avec les types de textes moins connus.
2. Le support contextuel : Dans la « vraie » vie, le lecteur a tout le contexte nécessaire quand il lit un texte. Par exemple, un article apparaît dans un journal. Dans la classe, les indices visuels et contextuels sont très importants. Il faut présenter le contexte aux élèves.
 3. La longueur des textes : Généralement, les textes plus courts sont plus faciles à lire que les textes plus longs. Par contre, ce n'est pas toujours le cas. Un texte court peut être très complexe à cause de la complexité du langage. Il pourrait contenir beaucoup de vocabulaire spécialisé et de structures syntaxiques difficiles.
 4. La complexité du langage : Plus les structures sont complexes, plus le texte est compliqué à comprendre. Le vocabulaire technique peut aussi rendre un texte très complexe.

L'écriture

L'écriture est un moyen de communication qui permet d'exprimer ses pensées, ses opinions, ses sentiments et ses apprentissages par le biais de signes. Même si l'on perçoit souvent l'écriture comme une activité solitaire, l'apprentissage de l'écriture est un phénomène fondamentalement social. Les élèves doivent avoir l'occasion d'échanger oralement avec leurs pairs au sujet de l'écriture ainsi que d'interagir avec des textes d'autres auteurs pour développer leurs habiletés d'écriture.

Quels sont les volets de l'écriture?

On distingue deux volets de l'écriture : a. la production écrite et b. l'écriture interactive.

- a. La production écrite :
Dans la production écrite, un auteur produit un texte pour un auditoire imaginé, dans des situations formelles ou informelles.
- b. L'écriture interactive:
Dans l'écriture interactive, au moins deux auteurs participent à un échange écrit et alternent les moments de production écrite et de lecture. Cette interaction se fait par le biais de la technologie comme l'appareil cellulaire, Facebook, Instagram, etc. Ainsi, transmettre un message est important dans l'échange à l'écrit, mais, aussi, comprendre le message et d'être ensuite capable d'y réagir.

Les éléments à enseigner pour l'écriture

En écriture, l'enseignement doit incorporer : a. le genre et le type de texte, b. le processus de l'écriture, c. les cinq éléments d'un bon texte et d. les stratégies d'écriture.

a. Le genre et le type de texte

L'écriture tient compte d'un **genre** et d'un **type de textes** en particulier, fournissant aux élèves une intention et un format d'écriture. Un **genre** est une « famille » de textes possédant des caractéristiques communes. Pour pousser plus loin la comparaison, les **types de textes** seraient chacun des membres de la famille d'un genre en particulier. Tout en possédant des caractéristiques communes avec les autres types de textes d'un même genre, chaque type de textes possède des caractéristiques qui lui sont propres. Voici une description des genres fréquemment étudiés en milieu scolaire.

Les genres d'écriture	
narratif	Problème à résoudre
persuasif	Convaincre
informatif	Informar
personnel/poétique	S'exprimer (le soi), explorer la langue, les sens

Le tableau suivant présente des exemples de types de texte liés à un genre d'écriture.

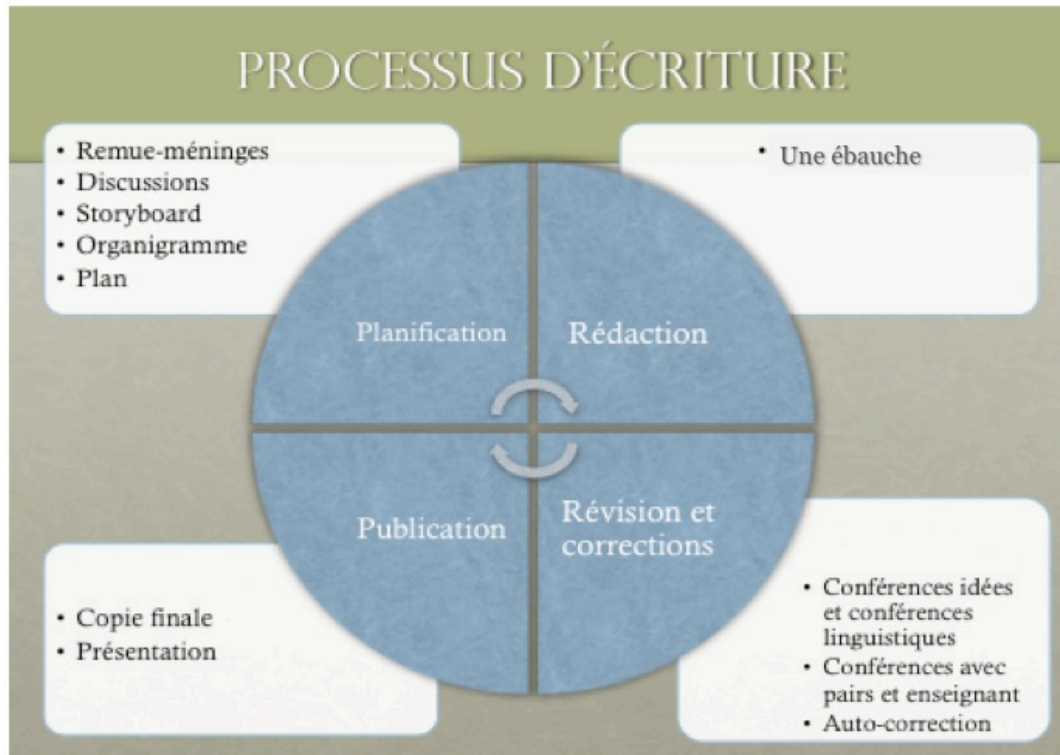
Les types de textes liés à un genre	
narratif	• Le conte • La bande dessinée • La fable • La légende • La nouvelle • La lettre d'amitié • La pièce de théâtre • Le récit d'aventures

persuasif	• L’affiche publicitaire • Le texte d’opinion • La lettre à l’éditeur ou l’éditrice (journal) • La lettre de commentaires (journal) • La lettre ouverte pour commenter un évènement de l’actualité • Un message publicitaire • Une petite annonce
informatif	• L’autobiographie • L’article (d’encyclopédie, de journal, de magazine) • Le compte rendu d’un évènement ou résumé • Le compte rendu d’une expérience scientifique • La consigne • La critique • Les directives • L’entrevue • Les faits divers • La mini-recherche • Le reportage
personnel/poétique	• La blague • La devinette • La chanson • Le jeu-questionnaire • Le journal personnel • Le poème • Le texte humoristique

b. Le processus de l’écrit

Le processus de l’écrit est les étapes que suivent les auteurs pour produire un texte. Il consiste de quatre étapes : i. la planification, ii. la rédaction, iii. la révision et la correction et iv. la publication et la présentation.

- i. *La planification*: L'étape de la planification est la plus importante du processus de l'écrit et les élèves devraient y consacrer plus de 2/3 du temps d'écriture. À cette étape du processus de l'écrit, afin de générer des idées, les élèves font des remue-méninges de groupes et individuels, remplissent des organisateurs graphiques, font des scénarimages, sélectionnent des idées et discutent entre eux lors de conférences « idées ».



- ii. *La rédaction*: Les élèves rédigent une ébauche. Ils mettent leurs idées sur papier.
- iii. *La révision et la correction*: Les élèves révisent leur texte et se corrigent. Tout d'abord, ils révisent individuellement à l'aide d'une liste de vérification, puis ils font des entretiens au sujet des idées, de leur clarté, de leur fluidité et de leur organisation avec leurs pairs ainsi qu'avec l'enseignante, lors d'un entretien individuel. Les élèves utilisent aussi les nombreux outils linguistiques à leur disposition comme le mur de mots, l'organisateur graphique, les affiches avec les mots fréquents en français et les différents dictionnaires pour effectuer les corrections. Il est à noter qu'il est essentiel de diriger les élèves dans cette révision et correction. Les élèves ne peuvent tenir compte que d'un à trois éléments à la fois lors de cette étape. L'enseignant doit donc proposer certains éléments particuliers pour chaque révision et correction. Par exemple, l'enseignant pourrait indiquer aux élèves de vérifier l'accord des verbes avec leur sujet lors de la lecture en question. Souvent, l'enseignant divise l'étape « révision et correction » en

deux grandes catégories avant de la rediviser en éléments distincts. Ces deux grandes catégories sont : la révision et correction des idées et la révision et correction linguistiques.

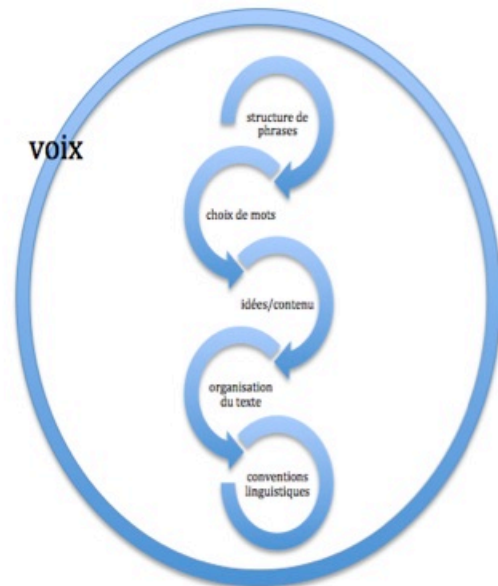
- iv. *La publication et la présentation:* En dernier lieu, les élèves présentent leur projet final écrit en incorporant des composantes orale, visuelle, technologique, artistique ou dramatique. Pendant cette dernière étape du processus de l'écrit, les élèves publient leur projet d'écriture. De façon intéressante, les chercheurs ont trouvé un lien entre la qualité des écrits des élèves et le fait que leur enseignant affiche ces écrits aux murs de la classe ou des couloirs de l'école.

Le processus de l'écrit n'est pas un processus linéaire. Par exemple, des élèves rendus à la révision et la correction pourraient retourner à l'étape de la planification. De plus, il est très important de souligner l'apport des pairs et de l'enseignant dans l'écriture indépendante par le biais, entre autres, d'entretiens axés sur les idées et les conventions linguistiques. L'enseignant profite des entretiens pour différencier son enseignement et le cibler selon les besoins de l'élève avec lequel il effectue un entretien.

c. Les éléments d'un bon texte (les traits d'écriture)

L'enseignement de l'écriture doit aussi intégrer les éléments d'un bon texte, plus communément appelés les traits d'écriture. Ces éléments représentent les caractéristiques d'un texte de haute qualité.

1. **Les idées/le contenu** -- la capacité de l'auteur d'incorporer et de développer son message
2. **L'organisation du texte** -- la capacité de l'auteur de produire un texte qui est cohérent et cohésif
3. **La structure des phrases** -- la capacité de l'auteur de créer et d'employer des phrases bien structurées et variées
4. **Le choix de mots** -- la capacité de l'auteur à employer un vocabulaire riche et approprié
5. **Les conventions linguistiques** -- la capacité de l'auteur à employer correctement les divers éléments grammaticaux de la langue



Le tableau suivant présente en détail les éléments à enseigner pour chacun des traits d'écriture.

Structure des phrases ➤ Construire des phrases simples • sujet, verbe, complément ➤ Construire des phrases complexes • conjonctions, pronoms relatifs ➤ Varier la longueur et le début des phrases • adjectifs et adverbes, conjonctions, pronoms relatifs ➤ Construire des phrases de différents types • Interrogatives, exclamatives, négatives, etc.	Idées / contenu ➤ Présenter des idées liées à une situation/thème ➤ Exprimer des idées originales ➤ Préciser son sujet ➤ Présenter une idée principale claire ➤ Ajouter des idées secondaires et des détails pertinents ➤ Éliminer le superflu ➤ Ajouter des figures de style • comparaison, contraste, énumération, exagération, métaphore, personnification, etc.	Organisation/ structure du texte ➤ Diviser le texte en paragraphes ➤ Faire des transitions entre ceux-ci • marqueurs de relation, anaphores ➤ Organiser les idées en ordre logique (organigrammes/gabarit) ➤ Utiliser différentes structures textuelles (selon l'intention et le destinataire) ➤ Rédiger une intro/conclusion qui capte et maintient l'intérêt
Choix de mots ➤ Utiliser du vocabulaire lié à un thème ou une matière • Noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc. ➤ Utiliser des mots puissants et évocateurs • mots liés aux 5 sens et aux sentiments, synonymes et antonymes, préfixes et suffixes ➤ Utiliser un langage imagé • Onomatopées, expressions idiomatiques	Les éléments d'écriture * La voix émerge lorsqu'un auteur intègre les différents éléments d'écriture dans un texte de façon à faire ressortir son style	Conventions linguistiques ➤ Tenir compte des règles grammaticales ➤ Orthographier correctement ➤ Ponctuer correctement ➤ Se corriger ➤ Utiliser des ressources linguistiques

d. Les stratégies d'écriture

Les stratégies d'écritures sont des actions que les élèves emploient et choisissent pour écrire de la façon la plus efficace possible ou pour surmonter une difficulté.

Les stratégies d'écriture sont nombreuses donc la liste suivante n'est pas complète. Par contre, cette dernière fournit des pistes à l'enseignement de stratégies d'écriture.

Les stratégies **de planification** :

- L'élève réfléchit à l'intention d'écriture.
- L'élève pense à un destinataire.
- L'élève discute avec ses pairs pour générer des idées d'écriture.
- L'élève effectue un remue-méninges avec ses pairs.
- L'élève utilise un organisateur graphique pour organiser ses idées.
- L'élève utilise un scénarimage pour organiser ses idées.

Les stratégies **de rédaction** :

- L'élève découpe son texte en paragraphes.
- L'élève suit un modèle illustrant la structure textuelle.
- L'élève relit son texte pour générer de nouvelles idées et demeurer cohérent.
- L'élève consulte la description du travail et les critères de réussite pour garder en tête l'intention d'écriture, le destinataire et les critères de réussite.
- L'élève utilise des marqueurs de transition pour lier ses idées dans son texte.
- L'élève utilise les ressources à sa disposition pour rédiger son texte : mur de mots/de thème, dictionnaire des cooccurrences, dictionnaire des synonymes, etc.

Les stratégies **de révision/correction**

- L'élève lit son texte à haute voix pour trouver des erreurs.
- L'élève utilise une liste de vérification pour corriger son texte.
- L'élève effectue un entretien avec un pair.
- L'élève se fixe un but de révision.

Les facteurs pouvant influencer la difficulté de la tâche

Après avoir choisi les éléments à enseigner, l'enseignant doit tenir compte de certains facteurs qui influencent la difficulté de la tâche d'écriture :

1. Le sujet d'écriture : Les connaissances des élèves et leurs expériences par rapport au sujet d'écriture peuvent influencer la difficulté de la tâche d'écriture. Plus les élèves ont de connaissances et d'expériences, plus il leur est facile d'écrire. De plus, l'intérêt des élèves quant au sujet influence la difficulté de la tâche. Il est important d'offrir plusieurs choix d'écriture.
2. Le genre et le type de textes : Certains genres et types de textes demandent un certain niveau de maturation cognitive. Par exemple, le texte d'opinion, dans sa forme classique, où l'auteur doit fournir une argumentation et une contre-argumentation exige un degré de développement cognitif élevé. L'enseignant doit consulter le continuum de l'écriture et s'assurer que le type de textes choisi correspondant au niveau de développement cognitif de ses élèves.
3. La longueur des textes : Généralement, les textes plus courts sont plus faciles à écrire que les textes plus longs. Par contre, ce n'est pas toujours le cas. Un texte court pourrait être très complexe à cause de la complexité du langage. Il pourrait contenir beaucoup de vocabulaire spécialisé et de structures syntaxiques difficiles.
4. Le langage requis : Le sujet et le type de textes choisis influencent la complexité du langage requis. L'enseignant doit en être conscient et bien préparer ses élèves. Cependant, parfois la complexité est inhérente au type de textes. Par exemple, l'expression de sentiments dans certains types de textes demande l'emploi du subjonctif.

Dans ce chapitre, nous avons précisé les éléments à enseigner pour les différentes habiletés langagières et nous les avons expliqués. Dans le prochain chapitre, nous présenterons différentes approches importantes pour intégrer le contenu à enseigner. Ainsi, après avoir décrit le « quoi » enseigner, nous décrirons des approches générales du « comment » enseigner.

Chapitre 5

La multilittératie et le multilinguisme

L'enseignement en général et l'enseignement des langues évoluent au fil du temps pour s'adapter à des réalités nouvelles. En 1996, sous le collectif New London Group, Courtney Cazden, Bill Cope, James Cook, Norman Fairclough, Jim Gee, Mary Kalantzis, Gunther Kress, Allan Luke, Carmen Luke, Sarah Michaels et Martin Nakata proposaient une nouvelle approche à la didactique de la littératie reflétant les changements dans l'environnement social des élèves et des enseignants. En 2009, Cope et Kalantzis ont mis à jour l'approche de la multilittératie. C'est de cette approche, l'approche de la multilittératie dont nous traiterons dans ce chapitre, ainsi que du multilinguisme.

Dans ce chapitre, nous traiterons donc de :

- La multilittératie (Cope et Kalantzis, 2009; The New London Group, 1996)
 - Ce qu'est la multilittératie
 - Diversité culturelle et linguistique
 - Variété des formes
 - Ce qu'est une pédagogie de la multilittératie
 - Construits existants
 - Construit
 - Reconstruit
 - Le comment d'une pédagogie de la multilittératie
 - Expérimentation
 - Conceptualisation
 - Analyse
 - Application
- Le multilinguisme (Cenoz et Gorter, 2017; Chumak-Horbatsch, 2019).
 - Ce qu'est le multilinguisme
 - L'interdépendance des langues (Cummins, 2000)
 - Les transferts linguistiques (Ballinger, 2009, 2013, 2015; Chumak-Horbatsch, 2019; Lyster, 2009, 2013)
 - Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale (Youth for Understanding, 2016)
 - La culture
 - L'identité

Ce qu'est la multilittératie?

Selon le New London Group, la mission fondamentale de l'éducation est d'assurer que tous les élèves profitent de l'apprentissage de façon à pouvoir participer pleinement à la vie publique, communautaire et économique. Ils ont déclaré que la didactique de la littératie avait un rôle particulièrement important dans l'atteinte de cet idéal. À l'approche traditionnelle et normative de l'enseignement de la littératie

- enseigner et apprendre à lire et à écrire dans la langue officielle (ou les langues officielles en ce qui concerne le Canada), il opposait une vision plus large de la littérature et de son enseignement en soulignant l'importance de la construction du sens et en intégrant la notion de multiplicité. Le tableau suivant présente quelques exemples des différences entre les perspectives :

Perspective de la littérature traditionnelle	Perspective de la littérature du New London Group
- langue standardisée - monolingue - monoculturelle - formes de langage régies par des règles	- multiplicité des dialectes et des registres de langue - multilingue - pluriculturelle - multiplicité des formes de langage, alternance de code linguistique

Le New London Group a relevé deux aspects particulièrement importants de la multiplicité : 1. Diversité culturelle et linguistique et 2. Variété des formes textuelles.

1. Diversité culturelle et linguistique

Le New London Group veut étendre la vision et la portée de la didactique en littérature pour tenir compte de la diversité des cultures qui sont interdépendantes et de la pluralité des textes qui circulent. Ainsi, la didactique de la littérature doit faire place à la multiplicité des cultures, des expériences, des façons de construire du sens et de penser, et des discours sur l'identité.

2. Variété des formes textuelles

Une autre raison pour laquelle le New London Group désire étendre la vision et la portée de la didactique en littérature est pour tenir compte de la variété des formes de textes qui émergent avec l'Internet, les multimédias et les autres technologies de communication. Il est important ici de souligner que le terme « texte » ici ne renvoie pas à la définition traditionnelle d'un texte comme étant des mots écrits sur une page. Tous les modes de représentations où les élèves construisent du sens sont considérés comme des textes. Ainsi des éléments verbaux, sonores et visuels permettent de transmettre des messages signifiants comme les images, les effets sonores, les gestes, les modèles structuraux, le vocabulaire, etc. Plusieurs groupes culturels ne privilégient pas les modes de représentations écrites et même linguistiques. Par exemple, les Autochtones utilisent plutôt l'oralité quant au mode linguistique et ils construisent souvent le sens visuellement.

Dans un sens, l'approche de la multilittérature est plus qu'une approche. C'est aussi une philosophie, une vision pour l'avenir. Cette approche vise à éliminer les barrières à l'éducation pour les Autochtones, les femmes, les immigrants, pour les locuteurs de dialectes non standards, pour les gens de diverses orientations

sexuelles et pour tout autre groupe marginalisé. Elle vise à donner l'accès à l'éducation à tous les élèves. Dans l'approche de la multilittératie, les enseignants de littératie et les apprenants sont perçus comme participant activement à la transformation sociale. Les enseignants de littératie et leurs apprenants doivent être des créateurs de futurs sociaux. L'approche de la multilittératie se préoccupe donc de la justice sociale.

Ce qu'est une pédagogie de la multilittératie

La pédagogie de la multilittératie s'appuie sur la notion de construit. Les enseignants sont donc des designers, des créateurs de processus et d'environnements d'apprentissage. Le terme « construit » signifie à la fois la structure des processus et des environnements d'apprentissage et l'acte de construction. Les enseignants proposent des activités de construction de sens à leurs apprenants en utilisant les trois éléments de design suivant : 1. Construits existants 2. Construit et 3. Reconstruit.

1. Construits existants

Les construits existants consistent des ressources disponibles pour la construction de sens. Ces ressources disponibles pour la construction de sens couvrent un très grand nombre d'éléments : les formes textuelles, le choix de mots, l'intonation, les différents accents, les paragraphes, les règles grammaticales, la syntaxe, les figures de style, la cohérence, les couleurs, les effets sonores, les photos, le langage corporel, les différents outils fournis par les technologies de l'information et multimédias, les conventions associées à la construction du sens de divers groupes culturels, le rôle social joué par la langue et les différents discours véhiculés, etc. Les enseignants doivent donc préparer les élèves en leur fournissant des occasions d'apprendre les connaissances, les stratégies, les enjeux, les différentes façons de faire dont ils auront besoin lors du construit. À cette étape, les enseignants et les élèves ont besoin d'un langage commun pour parler du langage et des différentes façons de créer du sens. Le langage pour parler du langage est appelé le métalangage. Ce métalangage doit être assez sophistiqué pour pouvoir analyser et comparer de façon critique le langage et les autres modes de représentation ainsi que les différentes formes de textes. Il faut préciser que tout enseignant est aussi un enseignant de littératie. Chaque domaine de spécialisation a son propre langage, ses propres conventions et façons de faire. Pour être un mathématicien, par exemple, il faut parler le métalangage des mathématiques.

2. Construit

Le construit est le travail effectué sur et avec les construits existants pour créer du sens, qu'importe la matière scolaire. Créer du sens, comme son sens l'indique, est un acte créateur. Ainsi, même si la création du sens peut ressembler aux construits existants, les élèves ne reproduisent jamais simplement les construits existants. La création de sens implique trois fonctions : idéationnelle, interpersonnelle et textuelle. La fonction

idéationnelle renvoie au savoir; celle interpersonnelle aux relations sociales et, finalement, la fonction textuelle aux formes textuelles. Pendant l'étape du construit, les élèves effectuent automatiquement un travail sur et avec ces trois fonctions. La création de sens transforme le savoir, les relations entre les élèves, les relations entre l'enseignant et les élèves et les élèves passent par une transformation eux-mêmes. L'acte de création du sens produit de nouvelles constructions et de nouvelles représentations de la réalité.

3. **Reconstruit**

Le résultat du processus de création du sens à l'étape du construit est appelé le reconstruit. C'est donc un nouveau sens où les constructeurs de sens se reconstruisent. Le reconstruit n'est jamais une simple reproduction des construits existants, ni simplement créatif. Le reconstruit repose sur des construits existants qui représentent une longue tradition historique et culturelle. Aussi, le reconstruit est le produit unique de l'action humaine et il devient un nouveau construit existant.

De plus, le reconstruit est lié à l'identité dont nous avons parlé au chapitre 4. Pendant les processus mis en œuvre lors du construit, les constructeurs de sens reconstruisent et renégocient leurs identités.

Dans les activités de construction de sens, les enseignants et les élèves explorent les conventions de toute discipline en se posant les questions ouvertes suivantes au sujet du sens :

- À quoi le sens donné réfère-t-il?
- Comment le sens donné connecte-t-il les personnes impliquées?
- Comment le sens est-il organisé?
- Comment le sens donné fait-il partie du domaine plus large du sens?
- Le sens donné est biaisé pour servir les intérêts de qui?

Dans l'approche de la multilittératie, les enseignants et les élèves reconnaissent les rôles de la subjectivité et de l'identité dans la construction du sens.

Le comment d'une pédagogie de la multilittératie

Dans les sections précédentes de ce chapitre, nous avons fait mention de l'importance de la multiplicité dans l'approche de la multilittératie. Au niveau de l'enseignement lui-même, l'opérationnalisation de cette multiplicité passe en partie par la multimodalité. Cela signifie que l'enseignant intégrera plusieurs modes de création de sens, que les élèves auront l'occasion de construire en intégrant plusieurs modes et qu'ils pourront démontrer leurs apprentissages en intégrant plusieurs modes. Cope et Kalantzis (2009) proposent huit modes :

1. langue écrite : l'interaction écrite (créer du sens pour et avec d'autres), l'écrit (créer du sens pour d'autres) et la lecture (créer du sens pour soi) – écrit à la main, page imprimée, écran

2. **langue orale** : l'interaction orale (créer du sens pour et avec d'autres), la présentation orale (créer du sens pour d'autres) et l'écoute (créer du sens pour d'autres) – en direct ou enregistré

3. **représentation audio** : la musique, les effets sonores, les sons ambiants, les bruits, les alertes, entendre, écouter, etc.

4. **représentation visuelle** : images fixes ou animées, sculpture, artisanat, perspective, panorama, scène

5. **représentation tactile** : toucher, senteurs, odeurs, goûts, kinesthésie, contact physique, sensations de la peau (température, texture, pression), étreinte, objets à manipuler, artefacts, cuisiner et manger, arômes

6. **représentation gestuelle** : mouvements des mains et des bras, expressions faciales, mouvements des yeux, regard, attitude et posture corporelles, démarche, allure, vêtements et mode, coiffure, danse, séquence d'actions, tempo, fréquence, cérémonie, rituel

7. **représentation spatiale** : proximité, espacements, aménagement, distance interpersonnelle, territorialité, architecture/édifices, aménagement de la rue, aménagement urbain, aménagement paysager

8. **représentation de soi-même** : sentiments, émotions ou pratiquer les séquences d'actions dans sa tête.

Bien sûr, l'emploi de différents modes pour construire du sens est d'importance dans tous contextes d'enseignement et d'apprentissage, mais il est d'autant plus important dans des contextes de langues secondes. Plus le contenu est abstrait, plus il est important que les enseignants emploient différents modes et offrent des occasions aux élèves d'utiliser différents modes pour fournir l'accès à l'apprentissage du contenu par tous les élèves.

À peu près tous nos contextes scolaires actuels sont des contextes de langues secondes, car le français et l'anglais sont des langues additionnelles pour plusieurs élèves. Les allophones sont les élèves dont la L1 n'est pas la ou les langues officielles d'un pays.

Une autre façon de s'opérationnaliser la multiplicité passe par quatre éléments de la pédagogie soit l'expérimentation, la conceptualisation, l'analyse et l'application :

1. **Expérimentation**

La pédagogie adoptée envers la multilittératie doit découler de pratiques significantes dans une communauté d'apprenants qui sont capables de jouer des rôles multiples et différents selon leurs antécédents et leurs expériences. Des

données probantes démontrent que l'apprentissage s'effectue quand les gens sont motivés à apprendre et qu'ils croient pouvoir utiliser et fonctionner avec ce qu'ils ont appris dans des domaines d'intérêt. L'approche de la multilittératie considère donc les besoins socioaffectifs et identitaires des apprenants comme des aspects cruciaux de la pédagogie. De plus, les enseignants doivent se servir des expériences antérieures et actuelles des apprenants ainsi que de leurs communautés et discours à l'extérieur de l'école comme tremplins à l'apprentissage. Ils doivent aussi tirer profit des expertises des membres des communautés pour accompagner dans et servir de modèles aux élèves à la construction de sens. Les apprenants doivent expérimenter à la fois sur le connu et sur le nouveau.

- **Expérimentation du connu** : Réfléchir à ses propres expériences, intérêts, points de vue, formes d'expression et de représentations du monde familières
- **Expérimentation du nouveau** : observer ou lire ce qui est inconnu, s'immerger dans de nouvelles situations et de nouveaux textes, lire de nouveaux textes ou recueillir de nouvelles données. Il faut exposer les apprenants à de nouvelles informations, expériences et à de nouveaux textes, mais tout en restant dans une zone de compréhension et de sécurité.

2. Conceptualisation

Les apprenants doivent développer des connaissances spécialisées et spécifiques à des disciplines de façon approfondie au sujet des concepts et des théories. Pendant ce traitement des connaissances, les apprenants doivent être des conceptualiseurs actifs capables d'explicitier leurs savoirs et de généraliser du particulier. Afin de soutenir le processus de traitement des connaissances, les enseignants ou autres experts étayent les activités d'apprentissage pour attirer l'attention des apprenants sur les aspects importants de leurs expériences et de leurs activités dans leur communauté d'apprentissage. Pour ce faire, les enseignants modélisent certains savoirs, savoir-faire, savoir-être et stratégies. Ils font de la pratique guidée avec les élèves. Les enseignants fournissent aussi des occasions aux élèves de se pratiquer avec leurs pairs. Ainsi, les élèves accomplissent des tâches plus complexes qu'ils pourraient accomplir indépendamment en ayant le soutien de leur enseignant et de leurs pairs. L'étayage est donc un processus par lequel les élèves se conscientisent par rapport à l'objet d'apprentissage et par lequel ils gagnent en contrôle sur ce qu'ils apprennent en étant d'abord encadrés et soutenus étroitement par leur enseignant. Au cours du processus, l'enseignant donne de plus en plus d'autonomie aux élèves. Le but ultime de ce processus est d'amener les élèves à s'approprier l'objet d'apprentissage et de l'utiliser de façon autonome. Les structures de soutien fournies par l'enseignant ou les pairs pendant l'étayage sont temporaires et adaptées aux besoins de chacun des élèves. Pour certains élèves, les structures de soutien devront demeurer en place plus longtemps; pour d'autres, elles disparaîtront plus rapidement. Nous décrirons l'étayage plus en détail au chapitre 6 avec le modèle de transfert progressif de la responsabilité.

Les apprenants doivent apprendre à conceptualiser de deux façons : conceptualiser en nommant et conceptualiser en théorisant :

- **Conceptualiser en nommant** : Donner des noms abstraits aux choses et développer des concepts. Cela implique d'établir des similarités et des différences, de catégoriser et de nommer.
- **Conceptualiser en théorisant** : Faire des généralisations et grouper les termes clés dans des cadres mentaux interprétatifs. Les apprenants construisent des modèles mentaux, des encadrements abstraits et des schémas disciplinaires transférables. Ils doivent tisser des liens entre la théorie et l'expérience.

3. Analyse

L'analyse a pour but d'aider les élèves à situer leur maîtrise, compréhension et contrôle grandissants dans les contextes historiques, culturels, sociaux, politiques et idéologiques de systèmes de savoirs et de pratiques sociales spécifiques. Lors de leur analyse, les apprenants ont l'occasion de se distancier par rapport à leur objet d'apprentissage afin de pouvoir le critiquer, le positionner culturellement, l'appliquer, l'approfondir et, ultimement innover. On distingue entre deux formes d'analyse : l'analyse fonctionnelle et l'analyse critique :

- **Analyse fonctionnelle** : L'analyse fonctionnelle inclut les processus de raisonnement, de tirer des conclusions déductives, établir des liens fonctionnels comme la cause et l'effet, analyser les liens logiques et textuels
- **Analyse critique** : L'analyse critique implique l'évaluation de ses propres points de vue, motifs, intérêts et l'évaluation de ceux des autres. Les apprenants remettent en question les motifs se cachant derrière un sens ou une action, et leurs propres processus de pensée.

4. Application

L'application ou, en d'autres mots, la mise en œuvre des connaissances, prend deux formes : l'application convenable et l'application créative.

- **Application convenable** : L'application convenable implique la mise en œuvre de ses connaissances et de ses interprétations dans diverses situations de la vie quotidienne ainsi que la vérification de la validité des connaissances et interprétations. Dans cette forme d'application, les apprenants font quelque chose de façon prévisible et attendue dans des situations de vie réelle ou dans des simulations de la vie réelle.
- **Application créative** : L'application créative consiste d'une intervention qui est véritablement innovatrice et créative, et qui porte en elle les intérêts, les expériences et les aspirations de l'apprenant. C'est le processus de refaire le monde à neuf avec des formes d'action et de perception créatives et nouvelles.

Depuis des années, les experts débattent des avantages de la théorie (l'enseignement explicite) et de la pratique/de l'expérimentation (la pédagogie par projet, la pédagogie par enquête) comme étant des opposés. L'approche de la multilittératie reconnaît l'importance des deux et elle les perçoit comme complémentaires. Il s'agit de trouver un équilibre entre les deux. Nous parlerons davantage de la transmission de savoirs de façon explicite et des occasions fournies aux élèves pour explorer et expérimenter dans le prochain chapitre.

Ce qu'est le multilinguisme

Le multilinguisme est une composante de l'approche de la multilittératie et il en fait partie intégrante. L'un des buts visés par la multilittératie est de transformer la perspective monolingue que notre société se fait de la littératie. Le multilinguisme est donc l'habileté de parler plusieurs langues et d'alterner entre les codes linguistiques dépendant du contexte et des besoins de communication. Une pédagogie du multilinguisme vise donc à donner des occasions aux élèves d'apprendre et d'utiliser plusieurs langues pour participer pleinement à la vie sociale et économique dans un monde globalisé et se globalisant de plus en plus. La mondialisation permet des échanges entre des personnes de langues et de cultures différentes. Cette habileté à parler plusieurs langues et à alterner entre les codes linguistiques est de plus en plus perçue comme un énorme avantage. De plus, le multilinguisme élargit les répertoires linguistiques des apprenants. Cela leur permet de créer du sens et de faire des choix linguistiques en puisant dans ces répertoires. Les élèves peuvent donc déployer leurs ressources linguistiques éclectiques de façon créative pour créer, parodier, contester, évaluer, mettre au défi, donner leur accord et négocier leurs mondes sociaux.

Notre perception du multilinguisme est étroitement liée à la façon dont nous concevons le bilinguisme. Traditionnellement, au Canada, les programmes de langues secondes ont toujours adopté une perspective monolingue. Les langues française et anglaise devaient être présentées de façon séparée dans les programmes de langues secondes et la perspective sur le bilinguisme véhiculée était que les deux langues existaient séparément. On comparait donc les locuteurs bilingues à deux locuteurs monolingues et on mesurait le développement de la langue seconde en ayant le locuteur natif comme point de référence (Roy et Galiev, 2011).

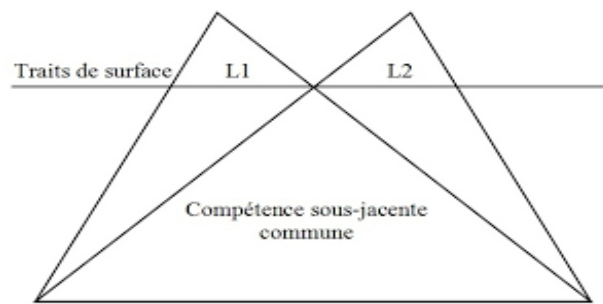
La mondialisation, la mobilité des populations ainsi que les technologies de l'information et de communication (TICs) ont mené à un changement de perspective. Au lieu de percevoir les locuteurs bilingues comme deux monolingues, on perçoit les langues comme interdépendantes et on s'intéresse à la façon dont les personnes multilingues communiquent en utilisant leurs répertoires linguistiques (Cenoz et Gorter, 2017). Les chercheurs parlent de l'alternance entre les codes linguistiques que Turnbull (2019) définit, pour les contextes d'immersion française au Canada, comme l'emploi judicieux de l'anglais. Cependant, d'autres chercheurs comme Cummins (2000) et Cenoz et Gorter (2017) pensent que les élèves devraient pouvoir alterner entre les codes linguistiques à leur guise, même dans les contextes

où la langue cible est la langue de la minorité apprise par des locuteurs de la langue majoritaire. Il existe donc plusieurs perspectives à l'alternance codique (aussi appelée le translanguaging.)

L'interdépendance des langues

Une chose est certaine, en ce qui concerne le bilinguisme, les enseignants doivent contrecarrer la perspective monolingue. Au premier abord, il semblerait que les langues soient deux systèmes séparés, mais cela n'est qu'au niveau des traits de surface. En fait, comme l'a illustré Cummins (2000), les langues sont interdépendantes. Elles font appel à des processus cognitifs similaires en profondeur. Par exemple, les contes de fées ont le même schéma narratif dans plusieurs langues; la formation des adverbes est similaire en anglais et en français; les stratégies de compréhension de lecture sont les mêmes dans plusieurs langues.

Le modèle d'interdépendance des langues de Cummins



Les transferts linguistiques

Par conséquent, même les débutants absolus dans une langue seconde ne sont pas des ardoises vierges. Ils ont des compétences langagières dans leur langue première (L1) qui peuvent être transférées à la langue seconde (L2) ou à la langue additionnelle. Les enseignants doivent valoriser les compétences des élèves et encourager les transferts d'une langue à l'autre. Ils doivent s'appuyer sur les connaissances antérieures des élèves pour développer leur compétence langagière. Par exemple, dans un cours de mathématiques, un enseignant demande aux élèves la façon dont ils repèrent l'information importante dans un problème écrit; un enseignant de sciences demande aux élèves de repérer les racines grecques ou latines de termes scientifiques : therm = chaleur – thermique, thermomètre, thermos, etc.; un enseignant d'arts langagiers demande aux élèves la façon dont ils ajoutent des détails dans une description; un enseignant de sciences humaines fait observer aux élèves qu'en anglais et qu'en français, on emploie la nominalisation dans les écrits historiques : la colonisation – coloniser, la libéralisation – libéraliser, etc. Certains élèves effectueront le transfert entre les langues d'eux-mêmes, mais la plupart des élèves ont besoin que les enseignants soulèvent explicitement les occasions de transfert.

Évidemment, les transferts ne sont pas toujours possibles et cela peut poser problème aux apprenants de langue seconde. Par exemple, la place du pronom objet varie de l'anglais au français. Les élèves ont tendance à dire « Je comprends toi » au lieu de « Je te comprends. » Ainsi, les enseignants doivent non seulement relever les similarités entre les langues, mais aussi les différences quand elles causent des transferts dits négatifs (incorrects).

Selon nous, dans le contexte de l'immersion française, quand les élèves ont tous l'anglais comme langue première, il est important d'adopter une pédagogie où les enseignants tiennent compte des similarités et des différences entre le français et l'anglais. Des chercheurs comme Susan Ballinger (2009, 2013, 2015) et Roy Lyster (2009, 2013) encouragent les enseignants à adopter cette pédagogie translinguistique. Ballinger et Roy démontrent aussi dans leurs recherches des exemples où des enseignants des arts langagiers en français et en anglais collaborent entre eux pour favoriser les transferts translinguistiques.

Les enseignants doivent encourager l'emploi fréquent de la langue cible (le français ici) sans néanmoins adopter des attitudes négatives ou des mesures punitives si les élèves s'expriment dans leur langue première. Les élèves utilisent déjà l'alternance codique pendant leurs échanges et il n'y a pas lieu, à notre avis, de les encourager à en faire plus entre l'anglais et le français, mais plutôt de leur fournir un étayage solide pour qu'ils puissent comprendre et s'exprimer dans leur L2 dans différentes situations y compris dans les cours de matière.

Par contre, les enseignants doivent adopter une perspective et une approche différente dans les contextes de langue seconde où des allophones sont présents dans la classe (dans les contextes de langue première aussi bien sûr). Dans certaines régions et écoles, plusieurs allophones participent aux programmes d'immersion. Ils sont aussi très nombreux dans les cours de français intensif et de post-intensif ainsi que dans les programmes de français cadre dans les provinces autres que le Nouveau-Brunswick.

Dans les contextes scolaires où certains élèves sont allophones, en plus des transferts translinguistiques, les enseignants doivent valoriser la langue parlée à la maison. Ils doivent construire sur les forces linguistiques, de littératie et culturelles de tous les enfants. Les recherches démontrent clairement que pour leur développement langagier et cognitif dans la langue additionnelle, les allophones doivent avoir l'occasion de construire et de maintenir leurs habiletés de littératie dans la langue parlée à la maison (Chumak-Horbatsch, 2019). Que font les enseignants alors qui ne parlent pas les langues parlées à la maison de tous ses élèves? Voici quelques suggestions :

- ✓ se servent des technologies électroniques comme les applications de traduction, les livres électroniques et les applications d'histoire, etc.
- ✓ invitent les membres de la communauté culturelle dans leur salle de classe.

- ✓ rendent les langues parlées à la maison visibles (affiches multilingues, murs de mots multilingues, livres bilingues – langue cible et langue parlée à la maison, etc.)
- ✓ s'assurent que les élèves entendent les langues parlées à la maison à l'école (les annonces du matin, les parents qui lisent à haute voix des livres bilingues, les élèves partageant la même langue parlée à la maison échangent entre eux et ils enseignent aux autres élèves)
- ✓ demandent aux élèves qui partagent la langue parlée à la maison et qui ont de plus grandes compétences dans les langues officielles de servir de médiateur langagier
- ✓ se préparent et préparent leurs élèves à l'arrivée du nouvel arrivant en apprenant à prononcer son nom correctement, à localiser le pays sur une carte, quelques mots dans la langue parlée à la maison, en créant une affiche de bienvenue, etc.
- ✓ invitent les élèves à partager leur histoire personnelle par le biais de textes identitaires
- ✓ réfléchissent à leurs pratiques pédagogiques et l'environnement pour voir s'ils favorisent le groupe dominant et servent à marginaliser davantage les identités de l'apprenant
- ✓ signalent les célébrations (le Nouvel An chinois, Diwali, Ramadan, etc.)

Par ailleurs, il est important de souligner que les allophones obtiennent généralement beaucoup de succès dans les programmes de langue seconde. Selon Mady (2015), les allophones surpassent bien souvent les élèves dont la langue parlée à la maison est l'anglais.

Les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale

Quel que soit votre contexte d'enseignement, il est crucial de développer les compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale de vos élèves. Ces compétences sont constituées des savoirs, habiletés, attitudes et valeurs qui permettent aux apprenants de contribuer à un monde plus inclusif, juste et pacifique (UNESCO, 2015). Tout d'abord, en tant qu'enseignant, vous devez vous tourner vers l'intérieur et vous engager dans une réflexion profonde afin d'augmenter vos capacités en matière de questions d'équité, de diversité et de justice sociale. Avant de pouvoir agir, vous devez prendre conscience des iniquités dans le système scolaire. Il vous faut comprendre la façon dont la culture, la race et la langue interagissent avec l'éducation, et le rôle que vous pouvez jouer dans le maintien de ces iniquités dans votre salle de classe, si vous acceptez sans question les normes sociétales et systémiques.

La culture

Le terme culture est un construit social dont les définitions varient. Nous proposons la définition de Youth For Understanding Educational Goals (2015) : "Les cultures

sont des réseaux reliant des individus et leur offrant un sentiment d'appartenance; elles constituent des traditions d'un groupe et des patrons de positionnement des individus dans leur environnement partagé collectivement; elles incluent des éléments concrets et immatériels innombrables ainsi des façons habituelles que les gens pensent, ressentent, agissent, interagissent, prennent des décisions et partagent des valeurs; les cultures sont à la fois constantes et dynamiques ainsi que définies de façon claire et floue. »

L'AFS Canada (n.d.) fournit une représentation visuelle de la culture sous la forme d'un iceberg. Cet iceberg de la culture rappelle aux enseignants qu'intégrer et que respecter les différentes cultures et langues dans la salle de classe vont bien au-delà de la nourriture, de la musique et des vêtements. Les activités proposées par les enseignants doivent intégrer des éléments culturels approfondis.

L'iceberg de la culture



Plusieurs malentendus circulent au sujet de la culture. Il est donc important de rappeler que la culture est :

- ✓ flexible (peut changer en fonction du contexte)
- ✓ temporelle (peut changer avec le temps)
- ✓ plurielle (peut en avoir plus d'une)
- ✓ individuelle (peut être liée à l'identité)
- ✓ linguistique (peut se rapporter aux langues)
- ✓ transmise (peut se transmettre de génération en génération).

Aussi, le terme culture ne renvoie pas nécessairement à des pays ou à des frontières nationales. Holliday (1999) propose le concept de larges et petites cultures. Les larges cultures renvoient à des groupes ethniques, nationaux ou des entités internationales tandis que les petites cultures décrivent des groupes sociaux comme la famille, l'école, équipes, membres d'un club, etc. Selon ce point de vue sur la culture, toute rencontre entre deux personnes peut être perçue comme un échange interculturel. Par exemple, comme étudiant à cette faculté d'éducation, tu fais partie d'une culture universitaire précise, mais comme stagiaire dans ton école, tu fais partie d'une autre culture, une culture scolaire bien précise à ton école. D'un point de vue extérieur, la culture d'un autre groupe peut sembler homogène. Cependant, chaque membre d'un groupe est un individu à part entière et il est unique. Pour construire du sens de notre monde, nous avons tendance à catégoriser les gens dans divers groupes (cultures). Cette catégorisation se nomme « stéréotype ». Les stéréotypes sont les images mentales que nous nous formons ou une façon de penser au sujet du monde qui nous entoure. Ces stéréotypes sont souvent partagés par les membres du groupe sociétal auquel nous appartenons. Tout le monde possède des stéréotypes, donc personne ne doit pas oublier que ses stéréotypes sont des généralisations. Il faut toujours remettre en question et mettre au défi nos stéréotypes, car ils peuvent constituer des obstacles et nous aveugler par rapport aux besoins de l'autre, de ses sentiments, de ses problèmes et aux circonstances.

L'identité

Il est essentiel de reconnaître les différentes identités culturelles et linguistiques des élèves pour qu'ils ressentent un sentiment d'appartenance. L'affirmation de ses identités culturelles et linguistiques constitue un facteur déterminant à la réussite scolaire des élèves.

Tout comme la culture, l'identité est un concept fluide. L'identité est la façon dont l'être humain fait du sens de lui-même ainsi que du monde qui l'entoure. L'identité nous aide à nous définir, à nous orienter et à nous positionner dans notre monde social par rapport aux autres. Notre identité est donc constituée de nos traits et nos caractéristiques, des rôles que nous jouons, de nos rapports sociaux et des groupes sociaux auxquels nous adhérons. Chaque personne fait partie de plusieurs groupes sociaux et joue différents rôles dépendant du groupe et des situations. Ainsi, même si nous parlons de l'identité au singulier, nous possédons tous plusieurs identités. Notre identité est très malléable et dynamique. Dépendant des situations, une de nos identités sera activée et nous agirons d'une façon donnée. Dans un autre contexte, une autre de nos identités sera activée et cela influencera notre

comportement d'une autre façon. Le sentiment d'appartenance avec une identité précise fluctue constamment et change avec le temps et les situations.

Nous nous évaluons à partir de notre estime de soi, c'est-à-dire le respect que nous ressentons envers nous-mêmes, et de notre sentiment d'autoefficacité, la croyance que nous avons envers notre capacité à accomplir une tâche. L'estime de soi et l'autoefficacité dépendent de notre performance dans l'accomplissement de nos rôles et du regard des autres sur le succès de notre performance. Des sentiments positifs envers notre estime de soi et notre sentiment d'autoefficacité sont de fortes motivations pour accomplir certains rôles ou certaines tâches. Nous voulons tous nous sentir bien dans notre peau et, afin de bien nous sentir, nous sommes prêts à poser certaines actions. La réussite scolaire de nos élèves dépend de notre capacité à favoriser un sentiment positif par rapport à leur identité.

Les tableaux suivants fourniront des détails concernant : 1. les savoirs et la compréhension critique de ceux-ci; 2. les valeurs; 3. les attitudes et 4. les habiletés.

1. Les savoirs nécessaires aux compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale et leur compréhension critique (Youth for Understanding, 2016)

Les savoirs	Explications
Connaissance de soi	Nos propres pensées, croyances, sentiments et motivations ainsi que nos propres appartenances culturelles et nos perspectives sur le monde
Culture et cultures	La façon dont une culture se forme, les processus et les éléments composant la/les culture/s
Communication significative	Les conventions sociales acceptables de la communication verbale et non verbale
Complexité de la communication interculturelle	La compréhension de la possibilité des processus de communication, spécialement quand les participants se perçoivent mutuellement comme représentants de cultures qui entretiennent des rapports conflictuels. Dans ces circonstances, le dialogue interculturel peut demander un haut niveau de compétences culturelles et une énorme sensibilité émotionnelle et sociale, du courage, de la persévérance et de la détermination.
Définitions et processus menant aux stéréotypes, aux préjugés, à la discrimination et à l'iniquité	Comprendre que les stéréotypes sont des idées préconçues, trop simplifiées et généralisées souvent inconscientes au sujet d'autres personnes ou idées qui peuvent mener aux préjugés et à la discrimination; comprendre le lien et les différences entre stéréotypes, préjugés et discrimination; compréhension et connaissance à la façon de briser le cercle vicieux de la discrimination; comprendre que l'iniquité est une réalité due à des relations de pouvoir inégales.

Histoire, économie, privilège et relations de pouvoir	Comprendre la nature fluide et la façon dont les interprétations du passé varient avec le temps et les cultures; connaissance et compréhension des économies et des processus économiques et financiers qui affectent le fonctionnement de la société; connaissance et compréhension de l'interdépendance économique de la communauté mondiale et l'effet que les choix personnels et les habitudes de consommation peuvent avoir sur les autres parties du monde; comprendre que la marginalisation et l'exclusion systématiques des processus démocratiques et des échanges culturels peuvent mener au désengagement civique et à l'aliénation des citoyens.
Le monde	Connaissances étendues et complexes ainsi qu'une compréhension critique dans une variété de domaines comme la politique, la loi, les droits de la personne, la culture, les cultures, les religions, l'histoire, les médias, les économies, l'environnement et la durabilité.
Le rôle et les impacts des droits de la personne	Utiliser les connaissances que tous les individus partagent l'humanité en commun et qu'ils ont des droits égaux indépendamment de leurs affiliations culturelles, leur statut, leurs capacités ou leurs circonstances dans leur vie quotidienne et dans des circonstances extraordinaires.

2. Les valeurs nécessaires aux compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale et leur compréhension critique (Youth for Understanding, 2016)

Les valeurs	Explications
Diversité culturelle	Croyance générale que les affiliations culturelles autres, la variabilité et la diversité, le pluralisme des perspectives, des points de vue et des pratiques doivent être perçus positivement, appréciés et respectés.
Droit d'auto-identification et d'appartenance	Croyance à l'unicité de tout individu, par rapport à son histoire personnelle, expériences, besoins et désirs. Une partie de notre unicité est que nous sommes tous des membres de groupes sociaux particuliers, ce qui veut dire que nous partageons certaines expériences, besoins et désirs avec d'autres.
Différents moyens et styles de communication	Valoriser les différentes formes que peuvent prendre la communication; apprécier la communication verbale et non verbale
Respect mutuel	Vivre avec les autres sur des bases de tolérance, de respect et de compréhension mutuelle.

Équité	Disponibilité, accessibilité, acceptabilité et qualité
Intégration et inclusion	Accepter et respecter tous les êtres humains et leurs idées comme étant égaux; bâtir sur la diversité
Dignité humaine et droits de la personne	Croyance générale que tout être humain est de valeur et de dignité égales, qu'il a droit à un respect égal, qu'il a droit aux mêmes droits de la personne et libertés fondamentales et qu'il doit être traité en conséquence.
durabilité	Croyance qu'il y a des liens entre les processus économiques, sociaux, politiques et environnementaux, notamment quand on les voit d'une perspective globale.

3. Les attitudes nécessaires aux compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale et leur compréhension critique (Youth for Understanding, 2016)

Les attitudes	Explications
Ouverture à soi	Être prêt à réfléchir et à apprendre, à s'observer de façon critique et en s'acceptant; être prêt à se mettre au défi et à se questionner sur ses propres systèmes de catégorisation.
Ouverture à l'altérité culturelle et aux croyances, conceptions du monde et pratiques des autres	Une ouverture par rapport envers les gens qui sont perçus comme ayant des affiliations culturelles différentes que soi ou une ouverture par rapport aux croyances, conceptions du monde et pratiques qui diffèrent des siennes. Cela implique d'être sensible à, curieux de et être prêt à s'impliquer avec les autres personnes et les autres perspectives sur le monde.
Tolérance de l'ambiguïté	Être capable de gérer l'ambiguïté lors de situations incertaines ou sujettes à de multiples interprétations divergentes. Cela implique de considérer ces genres de situations positivement et de les gérer de façon constructive.
Auto-efficacité	C'est une attitude envers soi-même. Cela implique une croyance positive de sa propre capacité à prendre les actions nécessaires à l'atteinte de buts précis. Cela implique aussi d'avoir confiance en ses capacités à comprendre les enjeux, à choisir les méthodes convenables pour accomplir les tâches, à négocier les obstacles avec succès et faire une différence dans le monde.
Donner au suivant	Quand une personne fait quelque chose pour vous, faites une bonne action en retour à une autre personne.
Prise de conscience de ses propres styles d'interaction	Prendre conscience de ses styles de communication et d'interaction personnels, être conscient et observer de façon critique ses propres réactions dans les situations difficiles.

Respect	Considérer les autres ou quelque chose positivement et les respecter, juger qu'ils ont une valeur et une importance intrinsèques. Avoir du respect pour les autres qui sont perçus comme ayant des affiliations culturelles différentes ou des croyances, des opinions ou des pratiques différentes des siennes est vital pour un dialogue interculturel et une culture de démocratie.
Civisme	Une attitude envers une communauté ou un groupe social qui dépasse son cercle familial ou d'amis immédiat. Cela implique un sentiment d'appartenance envers cette communauté, une conscience des autres personnes dans la communauté, une conscience des effets de ses actions sur les autres personnes, la solidarité envers les autres membres de la communauté et un sens du devoir civique envers la communauté.
Curiosité	Un intérêt à découvrir et à apprendre au sujet des orientations et affiliations culturelles d'autrui.
Responsabilité	Une attitude envers ses propres actions. Cela implique de réfléchir à ses propres actions, former des intentions pour agir de façon morale, exécuter ses actions consciencieusement et se tenir responsable de ses propres actions.

4. Les habiletés nécessaires aux compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale et leur compréhension critique (Youth for Understanding, 2016)

Les habiletés	Explications
Pensée analytique et critique	Les habiletés nécessaires pour rechercher, analyser, évaluer et poser des jugements sur des documents de toutes sortes (p. ex. textes, arguments, interprétations, enjeux, événements, expériences) de façon systématique et logique.
Introspection	Être capable de s'observer et de remettre en question ses propres systèmes de catégorisation; réfléchir à ses propres attitudes et actions d'une façon bienveillante.
Écoute active	Être capable de discerner et de comprendre ce qui est dit et la façon dont c'est dit ainsi que pour discerner et comprendre le langage non verbal.
Empathie	Être capable de comprendre et de s'identifier aux pensées, aux croyances et aux sentiments d'autrui ainsi que de voir le monde à travers les perspectives des autres.
Coopération	Être capable de participer dans des activités, dans des tâches, dans des projets partagés avec autrui et d'encourager les autres à coopérer afin d'atteindre les buts du groupe.

Apprentissage autonome	Être capable d'entreprendre, d'organiser et d'évaluer ses propres apprentissages par soi-même selon ses besoins, sans que quelqu'un d'autre ait à le dire.
Communication	Être capable de communiquer efficacement et convenablement.
Résolution de conflit	Être capable d'aborder, de gérer et de résoudre des conflits de façon paisible en guidant les parties en conflit vers des solutions optimales que toutes les parties jugent acceptables.
Flexibilité et adaptabilité	Être capable de s'ajuster et de réguler ses propres pensées, sentiments ou comportements de façon à pouvoir répondre efficacement et convenablement dans de nouveaux contextes et dans de nouvelles situations.

Dans la section suivante, nous présenterons quelques activités adaptées de Youth for Understanding (2016) permettant de développer les savoirs, les valeurs, les attitudes et les habiletés nécessaires aux compétences interculturelles et de citoyenneté mondiale.

1. Le colloque international

Cette activité vise à fournir une expérience qui transmet la complexité de la communication interculturelle en utilisant différents moyens et styles de communication. Les élèves apprendront que la frustration est une composante inhérente à l'apprentissage et que cette frustration peut être le tremplin à la communication avec une personne d'une autre culture. Cette activité vise aussi à encourager une attitude positive et une volonté à mieux communiquer avec une personne d'une autre culture.

- Fournir la simulation suivante au groupe classe :
Vous êtes les participants à un gros colloque international où des jeunes de partout dans le monde se rencontrent pour discuter des effets des changements climatiques et des actions à poser. Vous venez d'arriver et cette première soirée est consacrée à la rencontre de tous les participants. Le but principal de cette soirée est d'apprendre à connaître les autres participants et bavarder à propos de sujets qui vous tiennent à cœur.
- Diviser la classe en quatre groupes.
- Remettre à chacun des groupes des règles de socialisation différentes. (Voir les règles ci-dessous.) Chaque groupe doit prendre connaissance de ces règles et se pratiquer. *Chacun des groupes ne doit pas connaître les règles de socialisation des autres groupes.
- Quand tous les élèves ont compris et appris les règles de socialisation du groupe auquel ils font partie, ils se réunissent pour participer à la première soirée du colloque international.

- Poser les questions suivantes aux élèves à la fin de l'activité : *Qu'est-il arrivé? Comment vous êtes-vous sentis quand vous avez rencontré des membres d'autres groupes? Pouvez-vous identifier certaines règles de socialisation d'autres groupes? Y avait-il des problèmes / malentendus? Lesquels et pourquoi? Avez-vous changé votre comportement pendant la simulation? Pourquoi ou pourquoi pas?*
- Poursuivre la discussion en posant les questions suivantes aux élèves : *Avez-vous déjà fait l'expérience d'une situation similaire auparavant? Comment s'est déroulé cet échange interculturel? Comment pouvez-vous agir dans une situation similaire pour vous sentir mieux? Comment peut-on connaître les autres cultures ou leurs règles culturelles?*

Groupe A Il vous est important de maintenir un contact constant, mais superficiel. Pour maintenir le flot de la conversation en tout temps, vous amenez des sujets non controversés comme la météo ou les derniers potins au sujet des célébrités, mais jamais des sujets relevant de la sphère privée. Vous pouvez inviter quelqu'un, mais l'invitation ne compte vraiment que lorsqu'elle a été répétée une troisième fois.	Groupe B Vous établissez une distinction entre les gens portant des jeans et ceux n'en portant pas. Les gens portant des jeans peuvent seulement parler à ceux n'en portant pas quand une des personnes ne portant pas de jeans les présente. Sinon, ils doivent éviter le contact visuel par respect pour les gens ne portant pas de jeans. Les sujets de conversation typiques sont l'histoire familiale (de toutes les personnes participant à la conversation) et les espoirs pour les générations futures.
Groupe C Vous honorez la personne que vous rencontrez en disant : « Je vous salue et je salue l'énergie qui est en vous. » Puisque vous évitez toute forme de contact physique avec les gens, vous les tenez à distance en vous croisant les bras et en vous inclinant devant eux. Si vous connaissez une personne un peu mieux, vous pouvez la toucher sur l'épaule. Dans la conversation, vous évitez le pronom personnel « Je » et vous évitez les sujets de la sphère privée. Pour vous, tout le monde est censé faire partie de la communauté. Vous ne regardez pas les gens qui sont plus grands que vous.	Groupe D Vous provenez d'une communauté très sociale. Vous faites automatiquement un câlin aux étrangers et vous les appelez « mon cœur » ou « mon petit chou ». Vous dites aux autres ce qu'ils aimeraient entendre afin de maintenir une conversation enjouée et relaxe.

2. La balle dans la poubelle

Cette activité vise à conscientiser les élèves et à les sensibiliser aux inégalités et à la discrimination. Elle fournit une expérience qui reflète en partie la société en ce qui a trait aux privilèges et aux relations de pouvoir inégales pour favoriser la compréhension des conséquences de la discrimination sur certains groupes ou certains individus.

Voici quelques suggestions pour assurer le bien-être des élèves. Gardez toujours les élèves à l'œil, surtout ceux de la troisième rangée qui expérimenteront de la discrimination. Assurez-vous aussi qu'aucun des élèves dans la troisième rangée ne soit réellement victime d'intimidation ou de discrimination.

Pour l'activité, l'enseignant doit avoir des balles de différentes qualités. P. ex., des balles de tennis qui sont plus faciles à lancer et des balles faites de papier bouchonné qui sont difficiles à lancer.

- Déplacer les pupitres ou les tables pour dégager un espace.
- Diviser les élèves en trois grands groupes.
- Les élèves forment trois rangées : les premiers, les deuxièmes et les troisièmes.
- Chaque élève tente de lancer une balle dans une poubelle.
- Les élèves de la première rangée obtiennent une balle facile à lancer (une balle de tennis, p. ex.).
- Les élèves de la première rangée reçoivent beaucoup d'éloges et d'applaudissements pour les buts effectués. Ils peuvent relancer la balle s'ils ne réussissent pas à lancer la balle dans la poubelle. L'enseignant peut déplacer la poubelle ou la rapprocher si les élèves de la première rangée manquent la poubelle. L'enseignant peut même lancer la balle dans la poubelle pour eux et leur accorder le but.
- Les élèves de la deuxième rangée obtiennent une balle un peu plus difficile à lancer. (une balle de ping-pong, p. ex.).
- Les élèves de la deuxième rangée lancent une fois ou deux. Quand ils obtiennent un but, l'enseignant leur dit : « Bien fait! »
- Les élèves de la troisième rangée obtiennent une balle de mauvaise qualité (une balle faite de papier bouchonné p. ex.).
- L'enseignant peut tenter de distraire les élèves de la troisième rangée quand ils tentent de lancer leur balle dans la poubelle. S'ils ratent la poubelle, ils doivent reculer plus loin pour avoir un deuxième tour. S'ils réussissent, l'enseignant attribue leur réussite à de la chance et il leur demande de recommencer pour prouver leurs habiletés.
- Replacer les pupitres ou les tables et inviter les élèves à se rasseoir.
- L'enseignant pose les questions suivantes par rapport au jeu et il s'assure qu'au moins une personne de chacun des groupes réponde à

chacune des questions : Qu'est-il arrivé? Pourquoi pensez-vous que vous étiez dans votre rangée? Était-ce votre choix? Comment vous êtes-vous sentis? Comment vous sentiez-vous d'avoir la chance de vous reprendre ou seulement une chance de vous reprendre? Comment était-ce d'être traité ainsi? Comment vous sentiez-vous par rapport aux personnes des autres groupes? Avez-vous considéré les personnes des autres groupes? Comment avez-vous géré vos émotions? Avez-vous interagi avec les autres? Si oui, comment? Avez-vous exprimé des réticences ou essayé de changer la situation? Avez-vous cherché des solutions?

- L'enseignant pose des questions suivantes pour lier le jeu à la vie réelle : Pourquoi avons-nous joué ce jeu? Connaissez-vous des situations dans la vie réelle où les gens sont traités de la même façon que dans le jeu? Que pourriez-vous faire pour vous opposer à cela? Avez-vous déjà eu une expérience similaire dans la vraie vie? Comment avez-vous agi dans cette situation? Que pensez-vous pouvoir faire pour plus d'égalité?

Dans ce chapitre, nous avons expliqué l'approche de la multilittératie et de l'accent qui y est mis sur la diversité culturelle et sur la diversité des formes de communication. Nous sommes allées plus en détails en parlant de la pédagogie de la multilittératie et de la façon de la mettre en œuvre. Nous avons poursuivi en présentant le multilinguisme qui est une partie intégrante de l'approche de la multilittératie. Nous avons établi que les langues ne sont pas des entités séparées et qu'il faut effectuer des transferts entre celles-ci pour faciliter l'enseignement et l'apprentissage. En dernier, nous avons expliqué la compétence interculturelle, une compétence nécessaire selon l'approche de la multilittératie. Dans le chapitre 6, nous traiterons d'autres approches, celles-ci concernant spécifiquement l'enseignement et de l'apprentissage de la langue seconde.

Chapitre 6

Les approches liées à l'enseignement de la langue seconde

Pendant longtemps, les enseignants de langue seconde et les enseignants de littératie étaient considérés comme deux groupes d'enseignants différents. Depuis plusieurs années maintenant, on reconnaît que tous les enseignants de langue seconde sont aussi des enseignants de littératie. De plus, avec l'avènement du 21^e siècle, en éducation, la littératie est devenue une priorité à l'échelle du curriculum. En d'autres termes, la responsabilité de l'enseignement de la littératie n'est plus la seule responsabilité de l'enseignant des arts langagiers, mais de tous les enseignants. Ainsi, il est important que les enseignants de sciences, de sciences humaines, de mathématiques, de santé, de musique, d'art et d'éducation physique intègrent la littératie au contenu de la matière enseignée. Ils doivent fournir de nombreuses occasions à leurs élèves de parler, d'écouter, de lire et d'écrire.

La littératie se définit comme :

« la capacité d'utiliser des formes riches et variées d'expression orale, écrite ou visuelle pour lire, écrire, écouter, parler, visualiser, représenter et réfléchir de façon critique aux idées les plus diverses.

Elle nous permet de partager de l'information, d'interagir avec autrui et de saisir le sens des choses. La littératie est un processus complexe par lequel une personne acquiert de nouvelles connaissances et une meilleure compréhension du monde qui l'entoure en puisant dans sa culture, son vécu et son acquis. »

([visiter le site du MEO](#))

Dans le domaine de la langue seconde, on préconise l'emploi de l'approche de la littératie équilibrée pour enseigner la littératie. Cette approche est donc l'approche-cadre de l'enseignement. Cependant, il est impossible d'enseigner en utilisant qu'une seule approche, car chaque approche met l'accent sur des éléments importants précis. En plus de la littératie équilibrée, dans les programmes de langue seconde au Canada, on préconise l'approche actionnelle pour les programmes d'immersion et pour les programmes de français-cadre. Ces derniers programmes (français-cadre) n'existent plus au Nouveau-Brunswick, car ils ont été remplacés par les programmes de français intensif et de français post intensif. Par contre, le français-cadre existe toujours ailleurs au Canada. En français intensif et post intensif, les enseignants utilisent l'approche neurolinguistique, en plus de l'approche de la littératie équilibrée. Les approches actionnelle et neurolinguistique intègrent toutes deux l'approche par le projet.

Dans ce chapitre, nous traiterons donc de :

- ✓ L'approche de la littératie équilibrée (Bingham et Hall-Kenyon, 2013; Loudon, Rohl, Barratt-Pugh, Brown, Cairney, Elderfield, House, Meiers, Rivalland & Rowe, 2005)
- ✓ La communication authentique (Zwiers, 2019)
- ✓ L'approche intégrée en immersion (Lyster, 2016)
- ✓ L'approche actionnelle (Conseil de l'Europe, 2001)
- ✓ L'approche neurolinguistique (Netten et Germain, 2004)
- ✓ L'approche par le projet (Krajcik et Blumenfeld, 2015)

L'approche de la littératie équilibrée

Afin de soutenir le développement de la langue seconde, les élèves en immersion doivent travailler toutes les habiletés langagières (l'oral – production, interaction et écoute, la lecture et l'écriture) de façon intégrée et l'enseignant doit se servir de diverses pratiques exemplaires afin de soutenir cet apprentissage. De ce fait, l'approche de la littératie équilibrée comporte deux volets essentiels.

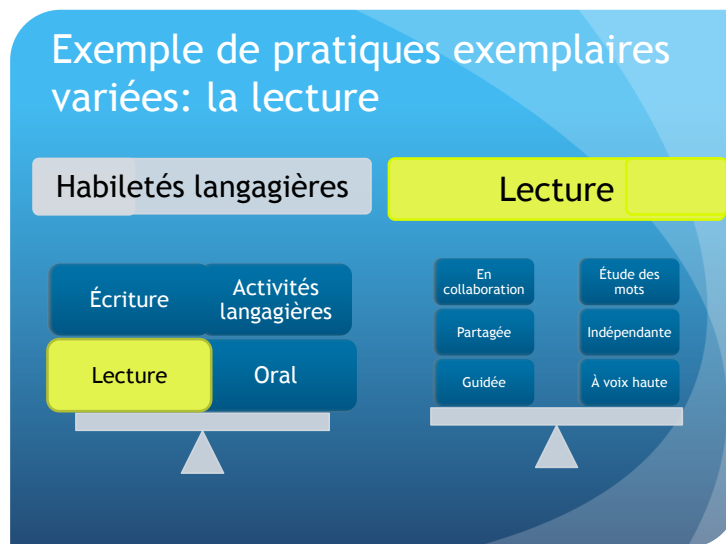
1. L'intégration des habiletés langagières

L'enseignant doit effectuer des liens entre l'oral, la lecture et l'écriture, parce que ***les habiletés langagières sont toutes reliées***. Par exemple, si les élèves discutent en classe du thème des animaux en captivité, ils liront ensuite une lecture et écouteront un reportage sur les animaux en captivité. Par la suite, ils écriront au sujet des animaux en captivité.

2. L'utilisation de pratiques exemplaires variées

Une pratique exemplaire est une pratique d'enseignement basée sur la preuve. Elle a été testée auprès d'élèves et les chercheurs ont constaté qu'elle produisait des résultats positifs. Les pratiques nous indiquent ainsi la façon d'enseigner de façon efficace.

La figure suivante représente la répartition des différentes habiletés langagières qui font partie de l'approche de la littératie équilibrée. Elle donne aussi comme exemple la lecture et elle nomme les différentes pratiques exemplaires pour cette habileté langagière précise. Des pratiques exemplaires existent aussi pour l'oral, l'écoute et l'écriture. Celles-ci seront décrites en détail dans les chapitres 9, 10 et 11.



Puisque chaque pratique est importante et cible différents points d'enseignement, ***il est primordial de se servir de plusieurs pratiques exemplaires dans son enseignement.*** Par exemple :

- Pour l'enseignement de l'oral, il ne faut pas se limiter aux discussions de classe.
- Pour développer les compétences en lecture, il ne faut pas seulement utiliser quelques pratiques comme la lecture guidée et la lecture à haute voix.
- Il ne faut pas se limiter aux mini-leçons d'écriture et d'écriture indépendante si on veut assurer le développement des compétences en écriture.

Les enseignants doivent faire place à toutes les autres pratiques exemplaires pour assurer le meilleur enseignement de la littératie. Il faut qu'ils utilisent des pratiques exemplaires variées.

La communication authentique

Tout comme l'approche de la multilittératie, les approches préconisées en langue seconde mettent beaucoup d'accent sur les situations de vie réelle et sur la communication authentique. Par contre, il est très rare que le terme « communication authentique » soit défini explicitement.

Selon Zwiers, 2019, pour qu'une communication soit considérée authentique, elle doit répondre à trois critères :

1. Une construction intentionnelle d'idées
2. Un écart d'information
3. Une attention accordée à la langue au service de la communication

1. Une construction intentionnelle d'idées

Pour construire des idées, les élèves doivent être capable de les a. soutenir et b. clarifier. Les élèves soutiennent leurs idées quand ils fournissent des éléments de preuve et les meilleurs exemples possibles. Ils clarifient leurs idées en posant des questions, en définissant, en paraphrasant, en négociant, en faisant des analogies et en faisant une synthèse.

Dans un cours de sciences, par exemple, les élèves participeraient à une discussion où ils devraient répondre à la question suivante : « Parmi les cinq sources d'énergies renouvelables (énergie solaire, énergie éolienne, énergie hydraulique, biomasse et déchets, et énergie géothermique), laquelle est, à ton avis, la plus fiable et rentable? » Les élèves formeraient des dyades et ils devraient fournir des éléments de preuve et d'excellents exemples tout en s'engageant dans la négociation du sens et de la forme (poser des questions, définir, faire des analogies, paraphraser, faire une synthèse). Les élèves changeraient de partenaire à plusieurs reprises pour solidifier leur réponse à la question en intégrant ce qu'ils ont appris en discutant avec leurs partenaires précédents.

Dans un cours de français arts langagiers, les élèves pourraient aussi participer à une discussion où la question pourrait être la suivante : « Dans le texte de Félix Leclerc *Le procès de la chenille*, comment utilise-t-il les figures de style pour rendre son propos imagé? »

En sciences humaines, les élèves pourraient analyser une toile avec un thème historique comme celle du Canadien Robert Harris *Une rencontre des commissaires d'école* en répondant aux questions suivantes : « Dans quel état d'esprit se trouve ces personnages? Qu'est-ce qui vous le fait dire? Selon vous, que disent-ils? À quoi pensent-ils? »



2. Un écart d'information

Nous communiquons afin de maintenir nos rapports sociaux ou dans le but d'échanger de l'information nouvelle. Pour qu'un réel échange se produise, les élèves doivent partager de nouvelles idées, informations, expériences, etc. Ainsi, une activité d'écart d'information est une activité où les apprenants manquent l'information nécessaire pour accomplir la tâche et qu'ils doivent échanger avec les uns et les autres pour trouver l'information nécessaire à l'accomplissement de la tâche. Une façon de créer cet écart d'information est de remettre de l'information différente aux élèves au sujet d'une même notion et de les faire partager ces informations avec leurs camarades de classe à l'oral ou à l'écrit.

Par exemple, en arts langagiers, un enseignant pourrait remettre à deux partenaires formant une dyade différentes parties d'une histoire en images. Ensemble, les partenaires devraient s'entraider pour raconter l'histoire à partir des images différentes qui leur ont été attribuées.

En mathématiques, un enseignant pourrait remettre à un des deux élèves formant une dyade les explications d'un problème mathématique. L'autre élève recevrait les données mathématiques. Ensemble, les élèves résoudre le problème.

En sciences humaines, un enseignant pourrait attribuer un rôle à chacun des élèves qui représenterait un groupe d'une société donnée, p. ex. un noble, un membre du clergé, etc. Les élèves formeraient des groupes selon le rôle attribué et ils rédigeraient un texte rapportant un événement historique du point de vue de la position sociale du membre de la société donnée.

En sciences, chaque élève rédigerait un court texte décrivant un phénomène scientifique différent. Ensuite, l'élève enlèverait certains termes clés de son texte pour produire un texte à trou. Les élèves échangeraient leur texte à trou avec d'autres élèves qui tenteraient de remplir le tiret par le bon terme clé. L'élève qui aurait rédigé le texte le lirait ensuite à son partenaire qui vérifierait si les termes choisis étaient corrects.

3. Une attention accordée à la langue au service la communication

Le chercheur Roy Lyster a fait plusieurs études concernant l'intégration de la langue et de la matière. En 2016, il a publié un ouvrage intitulé *Vers une approche intégrée en immersion* destiné aux enseignants. Lyster y a expliqué que les élèves en immersion éprouvaient certaines difficultés avec les compétences grammaticale, lexicale et sociolinguistique. Il a bien sûr aussi parlé de leurs forces en ce qui concerne leurs capacités de compréhension et de production, et leurs compétences discursives et stratégique. Néanmoins, nous nous attarderons ici aux causes des faiblesses des élèves en immersion et la façon d'y remédier. Selon Lyster, les élèves contournent la grammaire pour se concentrer sur le sens et, qu'en immersion, on a mis l'accent sur la

compréhension aux dépens de la production. Aussi, on a maintenu la séparation entre la langue et le contenu des matières scolaires. De plus, le langage employé lors de l'enseignement du contenu disciplinaire manque de richesse linguistique.

Pour remédier aux faiblesses linguistiques relevées auprès des élèves d'immersion, Lyster a proposé une approche intégrée à l'enseignement dans les programmes d'immersion française. Cette approche vise donc à incorporer plus d'objectifs linguistiques dans les cours disciplinaires. Elle tente de faire un contrepoids à un enseignement axé principalement sur le sens (le contenu disciplinaire) pour donner davantage de place à la langue dans la matière scolaire enseignée. Pour mieux intégrer la langue à l'enseignement du contenu disciplinaire, Lyster a proposé les stratégies suivantes :

- i. Employer la technique de question-réponse au lieu de l'enseignement magistral.
- ii. Fournir de multiples occasions d'interaction étendue entre pairs.
- iii. Utiliser la langue plutôt que des indices non verbaux pour transmettre un message.
- iv. Effectuer une rétroaction corrective explicite plutôt qu'implicite.
- v. Jumeler la langue et le contenu disciplinaire.
- vi. Développer la précision linguistique.
- vii. Utiliser un discours pédagogique clair.
- viii. Fournir un environnement d'apprentissage linguistiquement riche.

Par exemple, dans un cours de sciences humaines, un enseignant pourrait mettre l'accent sur le passé composé en plus du contenu disciplinaire. Les élèves liraient des textes où les verbes au passé composé seraient mis en évidence. Les élèves et l'enseignant discuteraient des emplois du passé composé et de sa formation. L'enseignant leur proposerait des activités dirigées où il fournirait de la rétroaction corrective explicite. Il demanderait à ses élèves de créer une ligne de temps en employant le passé composé.

Dans un cours de mathématiques, l'enseignant pourrait mettre l'accent sur le genre grammatical lors de l'enseignement des coordonnées dans un repère du plan. Les élèves liraient un court texte au sujet de la notion où les déterminants et les noms seraient mis en évidence. Ils prendraient connaissances des terminaisons typiquement féminines et typiquement masculines. Les élèves liraient un problème et ils catégoriseraient les termes clés de la notion (une ordonnée, une abscisse, une position, une parenthèse, un point, un axe, un plan, etc.) selon leur genre. Ils résoudraient un problème à l'oral et l'enseignant leur offrirait de la rétroaction corrective explicite. Ils écriraient un problème pour leurs camarades de classe.

L'approche actionnelle

En plus de la littératie équilibrée et de l'approche intégrée de la langue et du contenu disciplinaire, les programmes d'immersion et de français cadre recommandent l'emploi de l'approche actionnelle. Vous remarquerez aussi que cette approche met l'accent sur la communication authentique. Cette approche s'inspire d'une approche plus ancienne, l'approche communicative, dont il est souvent question dans le domaine de la langue seconde, mais en la complexifiant. En d'autres mots, l'approche actionnelle est la version moderne de l'approche communicative. Puisque les écrits et les discussions au sujet de l'enseignement et de l'apprentissage de la langue seconde font encore souvent référence à l'approche communicative, nous la présentons brièvement et nous expliquons la façon dont l'approche actionnelle s'appuie sur celle-ci et en diffère.

Les principes directeurs de l'approche communicative sont :

1. La langue seconde est considérée comme un outil de communication; c'est-à-dire que la communication a un but et un sens. La L2 permet de véhiculer des idées, des pensées et des sentiments. L'accent est mis sur le message.
2. La langue seconde est considérée comme un tout. Elle s'apprend dans un contexte de communication authentique en tenant compte non seulement du code (grammatical, orthographique, etc.), mais aussi du savoir-faire (règles d'emploi – cognitives, sociales, culturelles et psychologiques).
3. L'élève est actif dans son apprentissage. Il est appelé à vivre des expériences communicatives.
4. L'apprentissage tient compte du vécu de l'élève et les situations d'apprentissage permettent à l'élève de faire appel à ses connaissances antérieures.
5. L'élève a de nombreuses occasions d'utiliser sa langue seconde à l'oral et à l'écrit dans des contextes variés.
6. Les méthodes d'évaluation sont en contexte, significantes, et encouragent l'autonomie de l'élève.

L'approche actionnelle ressemble beaucoup à l'approche communicative, mais elle adopte une perspective un peu différente. Comme son nom l'indique, cette approche se base sur l'action. Ainsi, au lieu d'apprendre simplement à communiquer en langue seconde comme l'indiquait l'approche communicative, les élèves sont perçus comme des acteurs sociaux. Ils agissent avec les autres. Au lieu de construire du sens, ils le coconstruisent. Par conséquent, ce n'est plus l'élève qui est au centre de l'apprentissage comme dans l'approche communicative, mais le groupe. Ensemble, les élèves doivent interagir à l'oral et à l'écrit pour créer du sens par le biais de la négociation du sens pour rendre l'input compréhensible et de la négociation de la forme. Ils produisent de façon étendue.

Le tableau suivant aide à mieux saisir les différences entre l'approche communicative et l'approche actionnelle.

approche communicative	approche actionnelle
- apprendre à communiquer en langue seconde	- réaliser des actions communes, collectives en langue seconde
- <u>parler</u> avec l'autre	- <u>agir</u> avec l'autre
- produire et comprendre l'oral et l'écrit	- interagir
- centrée sur l'apprenant	- centrée sur le groupe

Inspiré de Bagnoli, Dotti, Praderi et Ruel (2010)

À partir de tâches ou de projets liés au vécu et au quotidien des élèves et situés dans un contexte précis, les élèves sont amenés à agir en utilisant une variété de savoirs et d'habiletés. Dans ce contexte, la tâche est toute activité mettant les élèves en action. L'accent est mis sur la pertinence des tâches proposées et celles-ci ont un but précis. Ces tâches sont basées sur des actes de parole qui permettent aux élèves de communiquer dans un but précis dans une situation authentique. Voici une liste d'actes de parole :

- Demander : la permission, de l'aide, des clarifications, etc.
- Exprimer : des encouragements, son accord, son désaccord, ses remerciements, ses souhaits, son mécontentement, etc.
- Expliquer : les raisons, les buts, les procédures, les processus, les causes et effets, etc.
- Donner : des directives, des directions, des ordres, des opinions, etc.
- Offrir : des conseils, ses condoléances, des suggestions, des options, des choix, etc.
- Décrire : des événements, des gens, des objets, des contextes, des sentiments, etc.
- Autres.

Les exemples suivants servent à montrer les liens entre le résultat d'apprentissage formulé sous la forme d'un acte de parole, la situation authentique et la tâche orientée vers l'action.

Résultat d'apprentissage (acte de parole)	Situation authentique	Éléments à enseigner	Tâche orientée vers l'action
	Quand ceci se produirait-il dans la vraie vie?		Quel est le but? Qu'est-ce que les élèves doivent accomplir?
S'informer au sujet de la construction d'un immense camping à	L'été, vous adorez camper et nager à Shédiac. Vous entendez parler de la	La différence entre un fait et une opinion	Pré-lecture : Êtes-vous déjà allés à Shédiac? Y avez-vous déjà campé? Pensez-

Shédiac en lisant des articles de journaux.	construction d'un immense terrain de camping à Shédiac. Vous êtes à la fois heureux et inquiets. Heureux, car il est souvent difficile de réserver un terrain de camping à Shédiac à moins de s'y prendre des mois à l'avance. Inquiets, car la qualité de l'eau à la plage Parlee est souvent remise en question et cela est dû à la pollution. Vous décidez donc de vous informer au sujet de ce projet pour en connaître les avantages et les désavantages.	Les structures de phrases nécessaires à l'expression d'opinions Les marqueurs de relation Remplir un organisateur graphique pour organiser ses idées.	vous que l'aménagement d'un grand terrain de camping serait une bonne idée? Pourquoi ou Pourquoi pas? Lecture : Les élèves, en petits groupes, se partagent plusieurs articles de journaux au sujet de la construction du camping. Avant leur lecture, l'enseignant modélise une stratégie de lecture permettant de distinguer entre les faits et les opinions. Post-lecture : Les élèves partagent les opinions retrouvées dans les articles. Ensemble, ils catégorisent les opinions « pour » et « contre » dans un organisateur graphique.
S'informer au sujet des types d'animaux de compagnie idéaux pour la salle de classe en lisant un livre.	L'enseignant a décidé d'acheter un animal de compagnie pour la classe. Par contre, il ne sait pas quel animal serait le meilleur. Il aimerait donc que les élèves s'informent.	Dégager l'information essentielle quant à la désirabilité de l'animal dans une salle de classe Les adjectifs et leurs accords	J'ai trouvé un livre qui parle des animaux de compagnie idéaux pour une salle de classe. Nous le lirons ensemble pour nous informer de nos différentes options.
S'informer en posant des questions à un représentant des citoyens	Construction d'un camping	Poser des questions avec l'inversion du sujet et du verbe Utilisation du « vous »	Pré-oral : Hier, nous avons lu des articles d'actualité au sujet de la construction du camping à Shédiac. Quelles questions vous posez-vous

S'informer en posant des questions au sujet de différents animaux de compagnie.		Conjugaison des verbes avec le pronom « vous »	encore? Quelles questions aimeriez-vous poser au président du comité des citoyens de la ville de Shédiac? Oral : Le président du comité des citoyens de Shédiac est présent par Skype. Posez-lui des questions pour vous informer des avantages et des désavantages de ce camping. Post-oral : Examiner à nouveau l'organisateur graphique des « pour » et des « contre ». Ajouter les nouveaux arguments dans chacune des catégories.
	Achat d'un animal de compagnie pour la classe.		Mon frère, monsieur Justin, a un animal de compagnie dans sa classe depuis longtemps. Il a eu différents animaux de compagnie au cours des années. J'ai invité monsieur Justin dans notre classe. Posez-lui des questions pour vous informer au sujet des animaux de compagnie idéaux pour une salle de classe.
Informez les gens au sujet des avantages et désavantages de la construction d'un immense camping à Shédiac.	Vous êtes conscients que plusieurs personnes de la province du Nouveau-Brunswick et d'ailleurs au	Structure textuelle d'un article Forme impersonnelle	Pré-écriture : En examinant l'organisateur graphique des arguments « pour » ou « contre », quels

	Canada désirent recevoir de l'information pertinente et exacte au sujet des avantages et des désavantages de la construction du terrain de camping à Shédiac.		sont, à votre avis, les arguments les plus interpellant? Choisissez les arguments « pour » et « contre » que vous désirez intégrer à votre article de journal. Écriture : Rédaction de la première ébauche du texte. Post-écriture : Entretien « idées » avec un pair.
	Écrire un court texte informatif pour informer les camarades de la classe de Mme Mélanie de l'animal de compagnie idéal pour la salle de classe.		Après avoir entendu que nous aurons un animal de compagnie dans notre classe et après avoir entendu plusieurs informations au sujet de l'animal idéal pour une salle de classe, les élèves de la classe de Mme Mélanie désirent eux aussi un animal. Ils ont besoin de l'information pour savoir quel est le meilleur animal pour leur classe. Écrivez-leur un court texte pour les informer.

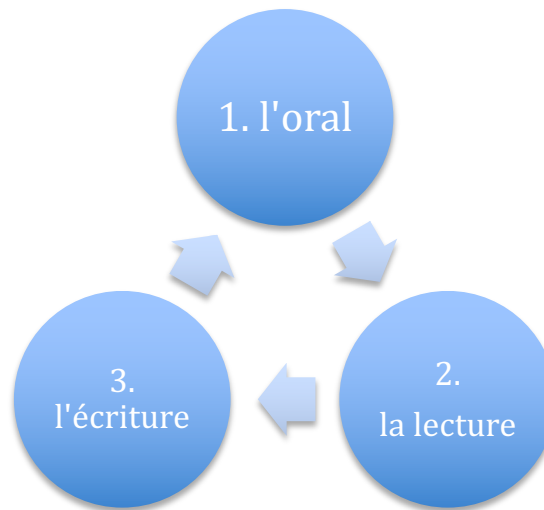
Les exemples offerts dans ce tableau démontrent aussi la façon dont l'enseignant peut intégrer les différentes habiletés de communication (oral, écoute, lecture, écriture) et, ainsi, utiliser l'approche de la littératie équilibrée avec l'approche actionnelle.

L'approche neurolinguistique

L'approche neurolinguistique est employée dans les programmes de français intensif et de français post-intensif. Cette approche comporte cinq caractéristiques fondamentales :

1. L'apprentissage d'une langue seconde doit avoir pour but la communication et, ainsi, le développement d'habiletés en littératie. La langue, elle-même, ne doit pas être l'objet de l'étude. Cela veut dire que l'enseignant ne doit pas enseigner explicitement les règles de grammaire, la structure des phrases, la morphologie et le vocabulaire.

Ce principe inclut l'approche de la littératie équilibrée, mais celle-ci est modifiée. Les différentes habiletés langagières (l'oral, l'écoute, la lecture et l'écriture) doivent aussi être développées de façon intégrée, cependant, dans l'approche neurolinguistique, il faut suivre un ordre précis.



L'approche neurolinguistique préconise une pédagogie de la phrase. L'enseignant doit commencer par présenter une phrase modèle à l'oral. Il rend l'input compréhensible en utilisant des gestes, des mimes, des expressions faciales, des objets et des aides visuelles. Par contre, il ne peut pas utiliser l'écrit. Dans l'approche neurolinguistique, les élèves doivent d'abord être capables de comprendre et de produire une phrase, avant de pouvoir la voir à l'écrit. Une fois que les élèves comprennent le sens d'une phrase, qu'ils peuvent la produire et qu'ils ont eu plusieurs occasions de la pratiquer à l'oral, les élèves apprennent à lire ce qu'ils sont capables de dire et, par la suite, ils apprennent à écrire ce qu'ils sont capables de dire et de lire. À la fin du cycle, les élèves retournent à l'oral. Dans la démarche pédagogique préconisée par l'approche neurolinguistique, on appelle ce cycle oral – lecture – écriture – oral, « boucler la boucle ».

Dans cette approche, l'input, l'output et l'interaction sont très contrôlés afin d'assurer la précision linguistique en plus de la fluidité. De plus, pour la correction des erreurs, il faut utiliser la reformulation. L'enseignant propose une phrase modèle que l'élève doit répéter en l'adaptant à son vécu. Si

l'élève répète en commentant une erreur, l'enseignant le corrige en répétant la phrase modèle jusqu'à ce que l'élève l'emploie correctement.

Exemple :

Enseignant : « J'ai 30 ans? Et toi, Erik, quel âge as-tu? »

Erik : « *Je suis 10.* »

Enseignant : « J'ai 30 ans. »

Erik : « J'ai 10 ans. »

2. La langue s'acquiert de façon implicite, c'est-à-dire sans qu'on enseigne explicitement les règles de grammaire, de syntaxe, de morphologie et de vocabulaire.

En suivant l'approche neurolinguistique, l'enseignant utilise donc des pratiques d'enseignement différentes de celles suggérées dans l'approche de la littératie équilibrée. Dans cette approche, il présente des phrases modèles que les élèves utilisent et réutilisent à l'oral et à l'écrit. Par ces occasions de voir et de réutiliser le langage, les élèves développent une grammaire interne, comme les enfants dans leur langue première, sans que l'enseignant ait à enseigner les règles de grammaire, de syntaxe, de morphologie et de vocabulaire explicitement. Les élèves développent cette grammaire interne implicitement.

3. Pour offrir des occasions de réutiliser le langage dans des situations de communication authentiques, l'enseignant utilise des projets pour diriger son enseignement.

Pour les programmes de français intensif et de français post intensif au Nouveau-Brunswick, les enseignants reçoivent des unités d'enseignement déjà préparées avec des thèmes préétablis. Dans chacune des unités, on propose des mini-projets liés au thème de l'unité afin que les élèves se concentrent sur le message et non sur l'apprentissage de formes langagières.

4. La quatrième caractéristique réitère l'importance de l'authenticité en indiquant que les échanges langagiers doivent être authentiques et ne pas se centrer sur les formes langagières. À partir du thème à l'étude, l'enseignant propose des phrases à l'oral que les élèves adaptent à leur vécu. Ensuite, les élèves liront ces phrases et les écriront. C'est ainsi que l'enseignant peut créer des situations de communication authentiques.

Exemple :

Enseignant : Ma saison préférée est l'automne, parce que j'aime les feuilles multicolores. Et toi Kathy, quelle est ta saison préférée et pourquoi?

Kathy : Ma saison préférée est l'hiver, parce que
 j'aime la neige.

Selon la démarche pédagogique préconisée dans l'approche neurolinguistique, la compétence formulaïque, sous la forme de cadres lexicaux à adapter, est centrale. Dans l'exemple ci-dessus, le cadre lexical à adapter était : « Ma saison préférée est _____, parce que j'aime _____. » La compétence formulaïque sert de tremplin à l'acquisition d'autres compétences communicatives comme les compétences linguistiques et discursives. Les autres compétences, les compétences socioculturelle, interactionnelle et stratégique, peuvent être présentes, mais elles sont moins en évidence, surtout la compétence stratégique.

5. La dernière caractéristique fondamentale de l'approche neurolinguistique est l'emploi de techniques d'enseignement très précises pour l'oral, la lecture et l'écriture.

L'enseignement débute par l'oral et l'enseignant suit les sept étapes suivantes en ordre. Le « P » représente le professeur :

1. P modélise une phrase.
2. P questionne quelques élèves.
3. a) Élèves questionnent d'autres élèves.
 b) 2 élèves modélisent la langue et la tâche devant la classe.
4. Élèves se posent des questions (dyades).
5. P questionne élèves sur réponses des partenaires.
6. Élèves se questionnent (nouvelles dyades).
7. P questionne les élèves sur réponses des partenaires et celles d'autres élèves.

Les étapes 6 et 7 sont optionnelles.

L'enseignement de la lecture doit s'effectuer après l'enseignement de l'oral. Après avoir suivi les étapes de l'oral, l'enseignant doit suivre les étapes suivantes pour la lecture.

Pré-lecture

1. L'enseignant choisit un petit livre lié au thème à l'étude et dont il a été question lors de l'oral. Il commence par mettre le livre en contexte en débutant par une discussion orale liée au thème du petit livre (et non par rapport à l'histoire elle-

même.) Pendant cette étape, il fait des liens avec le vécu et les expériences des élèves. Pendant la discussion, l'enseignant présente aussi quelques mots nouveaux aux élèves qu'ils rencontreront lors de leur lecture.

2. L'enseignant présente le livre aux élèves. Il leur montre le titre et l'illustration de la couverture de ce livre. Il pose des questions sur ce que les élèves pensent qui peut arriver dans le livre. L'enseignant note les principales prédictions des élèves sur un grand papier. Par la suite, l'enseignant montre les principales illustrations du livre en faisant dégager le sens aux élèves.

Lecture

1. L'enseignant lit le texte seul à voix haute, pendant que les élèves suivent le texte affiché à l'écran ou sur leur copie. Cette première lecture est centrée sur la compréhension globale du sens du texte.
2. L'enseignant invite les élèves, en groupes ou individuellement, à lire le texte section par section en s'inspirant du modèle de lecture de l'enseignant à l'étape 3. L'enseignant reprend les élèves s'ils commentent des erreurs de prononciation.
3. L'enseignant pose alors des questions aux élèves par rapport au sens global du texte comme « Qu'est-ce qui arrive à...? »
4. Le lendemain, l'enseignant reprend la lecture du même texte, mais en modifiant l'intention de lecture. Par exemple, l'enseignant peut demander de faire identifier certains sons, quelques mots amis ou des mots de la même famille ou une graphie de certains sons.

Post-lecture

1. L'enseignant enchaîne sur des activités orale ou d'écriture sur la même thématique.

Pour l'enseignement de la lecture, il est recommandé d'utiliser un mur de phrases et un mur de sons.

L'enseignement de l'écriture suit l'enseignement de l'oral et de la lecture. Il arrive en troisième lieu. Pour l'enseignement de l'écriture, on suggère de faire un enseignement explicite des : a. phénomènes propres à l'écrit, b. des phénomènes d'ordre phonétique transposés à l'écrit et c. des phénomènes langagiers, portant sur la structure même de la langue.

Pré-écriture

1. L'enseignant fait ressortir les liens entre ce qu'on dit, ce qu'on lit et ce qu'on écrit lors d'une discussion orale.

Écriture

1. L'enseignant modélise l'écriture d'un texte.
2. Les élèves utilisent le modèle fourni par l'enseignant et ils personnalisent le texte tout comme à l'oral. Par exemple, « Ma saison préférée est l'automne. J'aime l'automne, parce que l'air est plus frais et les feuilles des arbres sont magnifiques. » Les élèves remplaceraient les mots soulignés selon leurs préférences.

Post-écriture

1. Les élèves lisent les différents textes écrits par leurs camarades de classe. L'enseignant pose des questions aux élèves sur ce qu'ils ont lu.

L'approche par projet

À la fois l'approche actionnelle et l'approche neurolinguistique recommandent l'emploi de l'approche par projet.

Qu'est-ce que l'approche par projet?

L'approche par projet est une méthode d'enseignement par laquelle les élèves apprennent leur langue seconde et le contenu de la matière enseignée (les arts langagiers, les sciences humaines, les sciences, les mathématiques) par le biais d'un projet final. Ils travaillent à ce projet pendant une période étendue pour accomplir le projet final, pour enquêter sur un sujet ou pour résoudre un problème dans une situation qui est authentique, engageante et qui représente un défi cognitif. Reprenons ici les exemples de la construction d'un camping géant à Shédiac et l'achat d'un animal de compagnie pour la classe de Mme Renée.

Dans le cas du camping, l'enseignant pourrait proposer le projet final suivant : « En groupe de quatre, vous produirez un reportage télévisé pour les annonces matinales et un article pour le journal de l'école concernant la construction du camping à Shédiac. Chaque groupe aura le choix parmi les sous-thèmes suivants : 1. Informer au sujet du terrain de camping lui-même (nombre de places, location, services offerts, date d'ouverture, etc.), 2. Informer au sujet des retombées économiques

possibles pour la région de Shédiac, 3. Informer au sujet des impacts écologiques sur la région de Shédiac, particulièrement pour la plage Parlee, 4. Informer au sujet des réactions de la population du Nouveau-Brunswick à l'annonce de ce projet, etc. Chaque groupe produira un reportage télévisé et un article à partir d'un sous-thème différent. »

Dans le cas de l'achat d'un animal de compagnie, Mme Renée pourrait proposer le projet final suivant : « D'ici deux semaines, nous accueillerons un animal de compagnie dans notre classe. Après avoir choisi l'animal, il faudra préparer son habitat dans la classe. Ensemble, nous devons donc choisir l'animal idéal, nous informer au sujet de la nourriture qu'il mange, de ce dont il a besoin dans sa cage, des jouets dont il a besoin, etc. et, organiser et préparer la salle de classe pour l'arrivée de cet animal dans deux semaines. »

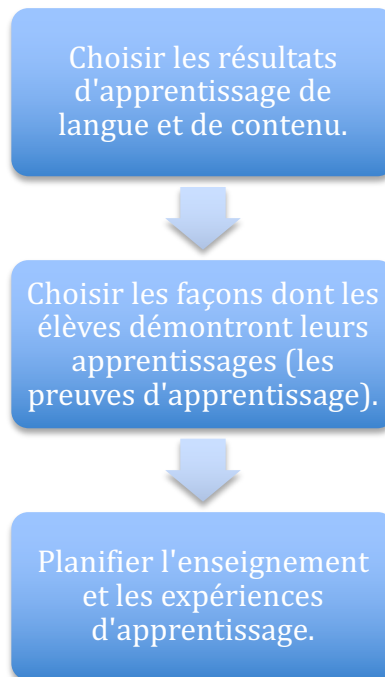
Le Buck Institute for Education (BIE), un organisme à but non lucratif dont la mission est de démontrer aux enseignants la façon d'utiliser l'approche par projet dans leur classe, explique que, pour utiliser l'approche par projet de façon efficace, l'enseignant doit inclure les huit caractéristiques essentielles suivantes (bie.org) :

1. Enseigner les savoirs et les habiletés essentiels, et partager les critères de réussite.
Le projet se centre sur des résultats d'apprentissage précis qui incluent non seulement des savoirs linguistiques et de contenu, mais, aussi, des stratégies et des habiletés quant à la résolution de problèmes, à la pensée critique, à la communication, à la collaboration et à l'autogestion de ses apprentissages.
2. Proposer un projet final ou un problème à résoudre stimulant qui représente un défi cognitif.
Le projet est encadré par une tâche finale à accomplir, une question à répondre ou un problème à résoudre pertinent et authentique à un niveau approprié de difficulté.
3. Encourager une enquête approfondie.
Les élèves s'engagent dans un processus prolongé et rigoureux de questionnement, de recherche et de mise en œuvre de savoirs langagiers et de contenu, d'habiletés essentielles et de stratégies.
4. Fournir un contexte authentique.
Le projet est encadré par des situations de la vie réelle qui tiennent compte des préoccupations personnelles des élèves, de leurs préférences et des problèmes auxquels ils sont confrontés.
5. Assurer l'engagement des élèves et offrir des choix.
Les élèves doivent être en mesure de prendre des décisions au sujet du projet et d'avoir des choix.

6. Offrir des occasions de réflexion au sujet de l'apprentissage.
Les élèves et l'enseignant réfléchissent à l'apprentissage, à l'efficacité de leur travail et de leurs stratégies, à la qualité de leur travail, aux obstacles et aux façons de les surmonter
7. Fournir des occasions de critiques constructives et de révisions.
Les élèves donnent, reçoivent et utilisent la rétroaction pour améliorer leurs processus et leurs produits.
8. Offrir un auditoire réel.
Les élèves rendent leur travail public en expliquant, en montrant et en présentant à un auditoire réel, c'est-à-dire pas seulement à l'enseignant.

Comment procéder pour utiliser l'approche par projet?

Pour développer une unité d'enseignement à partir de l'approche par projet, l'enseignant utilise la planification à rebours (McTighe et Wiggins, 2004). Pour utiliser la planification à rebours, il suit les trois étapes suivantes :



Ainsi, l'enseignant commence par choisir les résultats d'apprentissage qu'il désire couvrir pendant l'unité d'enseignement. Il choisit ensuite un projet final qui lui permet d'intégrer ces résultats d'apprentissage et qui permet aux élèves de démontrer leurs apprentissages. L'enseignant des arts langagiers inclura des résultats d'apprentissage de l'oral, de l'écoute, de lecture et d'écriture dans son

unité en tenant compte des différentes compétences de la compétence communicative pour assurer la littératie équilibrée. L'enseignant d'une matière donnée fera la même chose, mais il inclura aussi des résultats d'apprentissage de contenu comme le démontre l'exemple suivant où le projet final était de créer une carte postale représentant et décrivant une écozone :

Résultats d'apprentissage du programme d'études de sciences humaines, 6^e année :

Comparer le climat et la végétation dans différents types de régions physiques du monde (6.2.1)

- Identifier et situer les types de régions physiques sur une carte du monde, comme les régions polaires, les forêts tropicales humides, les déserts et les prairies
- Donner des exemples de caractéristiques du climat et de la végétation dans ces différents types de régions physiques
- Donner des exemples de similitudes et de différences sur le plan du climat et de la végétation dans différents types de régions physiques

Résultats d'apprentissage de langue visés:

Oral

L'élève sera capable :

- De comprendre et d'utiliser le vocabulaire et les structures propres à la description des caractéristiques spécifiques de son écozone : Le climat de la région est... Il y a de ____ précipitations... le climat est plutôt aride... les plantes herbacées....
- De participer à des entretiens avec l'enseignante et de partager l'information propre à son écozone avec ses pairs
- De réagir à l'information partagée par ses pairs

Écrit

L'élève sera capable :

- D'écrire des phrases complètes afin de communiquer les informations importantes de son écozone
- D'utiliser un vocabulaire propre à son niveau scolaire
- D'utiliser le nouveau vocabulaire appris en classe et le rechercher dans la trousse d'information de façon correcte
- D'utiliser différentes stratégies d'écriture :
 - L'emploi d'un organisateur graphique
 - S'autogérer et s'autoévaluer

Lecture

L'élève sera capable :

- De lire plusieurs textes informatifs et de dégager l'information la plus pertinente à l'aide d'un organisateur graphique
- De reconnaître et de comprendre le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures appris en classe retrouvés dans les fiches d'information

Après avoir choisi ses résultats d'apprentissage et son projet final, l'enseignant réfléchira au langage obligatoire nécessaire à la compréhension et à l'accomplissement du projet final. Il relèvera aussi les savoirs langagiers et de contenu, les habiletés et les stratégies essentiels nécessaires à la réalisation du projet final. Il organisera ceux-ci en plusieurs étapes pour mener à une exécution réussie du projet final par les élèves.

Voici un exemple partiel détaillé à partir du projet final lié à la construction du camping où les élèves produisent un reportage télévisé pour les annonces matinales de l'école et un article pour le journal scolaire. Il faut noter qu'une étape ne représente pas nécessairement une période d'enseignement. Une étape peut demander plusieurs périodes :

1. Présentation du projet final :
 - i. Activation des connaissances antérieures :
 - a) Qu'est-ce qu'un reportage télévisé? Qu'est-ce qu'un article?
 - b) Quelle est leur intention de communication?
 - c) Quelle est la structure du reportage télévisé? De l'article?
 - Créer un mur de mots thématique à partir des noms, des verbes, des adverbess, des noms, des marqueurs de transition, des expressions et des structures qui ressortent lors de la discussion.
 - ii. Présenter la mise en situation et le projet final aux élèves.
 - iii. Présenter les résultats d'apprentissage aux élèves.
2. Analyse de deux modèles de reportage télévisé
 - i. Visionner plusieurs fois avec différentes intentions d'écoute.
 - a) Écouter pour comprendre et dégager les idées principales.
 - b) Écouter pour dégager la structure (le genre) du reportage télévisé.
 - c) Écouter pour dégager les caractéristiques du reportage télévisé (les traits de l'oral)
 - Pour b et c, les élèves inscrivent les différentes parties de la structure du reportage télévisé et ses caractéristiques dans un organisateur graphique.
3. Analyse de deux articles
 - i. Lire plusieurs fois avec différentes intentions de lecture.

- a) Lire pour comprendre et dégager les idées principales.
 - b) Lire pour dégager la structure textuelle des articles.
 - c) Lire pour dégager les caractéristiques linguistiques (les traits d'écriture).
 - Pour b et c, les élèves inscrivent les différentes parties de la structure de l'article et ses caractéristiques dans un organisateur graphique.
4. Comparaison du reportage télévisé et de l'article
- a) Qu'ont-ils en commun quant à leur structure textuelle?
 - b) Qu'ont-ils en commun quant à leurs caractéristiques langagières?
 - c) Créer une liste de vérification pour chacun des deux produits finaux (reportage télévisé et article) avec les élèves en s'appuyant sur les organisateurs graphiques utilisés aux étapes 2 et 3.
5. Le chapeau (le résumé de la situation au début du reportage télévisé)
- a) Visionner plusieurs chapeaux dans des reportages télévisés. (Qui? Quoi? Quand? Où? – dans un ou deux énoncés)
 - b) Discuter des notions de concision et de clarté.
 - c) Présenter de courts extraits (silencieux). Les élèves (en dyades) préparent un chapeau pour l'extrait de leur choix – un ou deux énoncés clairs et concis répondant aux questions qui, quoi, quand et où. Les élèves s'enregistrent, s'évaluent et recommencent jusqu'à ce qu'ils soient satisfaits de leur chapeau.
 - d) Les élèves forment des groupes de quatre. Ils écoutent et évaluent leur chapeau. L'enseignant modèle la façon de critiquer de façon constructive et le langage à employer. L'enseignant prépare un tableau stratégique (un tableau affiché dans la classe avec l'information nécessaire pour s'écouter, s'évaluer et se critiquer de façon constructive).

Les exemples suivants sont complets, mais moins détaillés :

En mathématiques, une enseignante est partie d'une question essentielle :

« Comment peut-on analyser un motif mathématiquement? »

- 1. Introduction à l'unité sur le plan cartésien et présentation du projet final :
 - En équipes, les élèves créent une carte d'un endroit quelconque de la cour d'école en incluant les quatre quadrants du plan cartésien. Sur leur carte, ils indiquent un point de départ et un point d'arrivée. Entre ces deux points, les élèves placent plusieurs obstacles qui nécessitent un changement de piste. Les élèves fournissent une courte explication de leur carte (lieu, objet dangereux et non dangereux, règles). Après avoir fini leur carte, les élèves l'échangent avec une autre

équipe et ils tentent de trouver la bonne piste pour arriver au point d'arrivée. Ils inscrivent les coordonnées sur cette carte.

2. Présentation des concepts et du langage obligatoire liés au plan cartésien.
3. Mise en pratique de l'identification des quatre quadrants et de la localisation des paires ordonnées.
4. Mise en pratique du langage obligatoire à l'aide du jeu « Heads Up ».
5. Recherche d'objets cachés dans une photo que les élèves doivent retrouver et identifier leur location en inscrivant les coordonnées.
6. Recherche d'objets dans la cour d'école à partir d'une carte créée par l'enseignante.
7. Réalisation de la tâche finale décrite à l'étape 1.

En sciences, une enseignante a proposé le projet final suivant :

Chaque élève doit prétendre qu'il est un biologiste connu qui a récemment découvert une espèce presque disparue. Il doit présenter un rapport aux experts, qui sont ses camarades de classe. Le rapport doit décrire la nouvelle espèce et son habitat. L'élève peut transmettre son rapport de la façon de son choix : p. ex., un diaporama, une chanson, une saynète. Les experts porteront un jugement final pour chaque présentation et décideront si on peut sauver l'espèce ou non. La présentation devrait inclure :

- Une description de l'espèce
- L'écosystème, les facteurs biotiques et abiotiques et les interactions
- L'habitat (l'endroit précis dans l'écosystème)
- La niche (l'emploi de l'espèce)
- Le réseau alimentaire
- Le transfert d'énergie (une pyramide des nombres)
- La raison pour laquelle l'espèce est menacée.

Étapes à suivre :

1. Prendre connaissance du thème de l'unité, des résultats d'apprentissage, des critères de réussite et du projet final.
2. Présentations des notions clés du contenu (les écosystèmes, les facteurs biotiques et abiotiques, les interactions, les habitats et les niches) et du vocabulaire obligatoire à l'aide de plusieurs activités comme des laboratoires, des démonstrations (un écosystème portatif) et des jeux.
3. Présentation et mise en pratique de différentes stratégies pour effectuer une recherche à l'Internet à partir de sources crédibles. Ces stratégies incluent : la lecture sélective, dégager les idées principales et la prise de notes.
4. Choix de chacun des élèves d'une espèce qui l'intéresse et recherche sur son habitat, la niche et les facteurs biotiques et abiotiques de l'écosystème en utilisant les différentes stratégies de recherche apprises à l'étape 3.

5. Présentation de la notion des réseaux alimentaires et des concepts qui y sont reliés : les producteurs, les consommateurs, les décomposeurs et le transfert d'énergie et la création d'un réseau alimentaire en dyade.
6. Présentation et mise en pratique de stratégies pour convaincre les gens (p. ex. citer des experts, faire appel aux sentiments). Les élèves, en dyades, tenteront ensuite de convaincre son partenaire que son réseau alimentaire est bon.
7. Présentation de la notion des facteurs limitants (les facteurs entraînant l'extinction des espèces) et recherche en employant les stratégies de recherche de l'étape 3 des facteurs limitants de l'espèce choisie.
8. Travail et recherche individuels
9. Entretien avec un pair et, par la suite, avec l'enseignant pour évaluer et critiquer de façon constructive les idées à intégrer dans sa présentation, à l'aide des critères de réussite.
10. Création de la présentation en adoptant un format de son choix et en utilisant les différentes stratégies pour convaincre (voir étape 6).
11. Présentation de l'espèce menacée devant le panel d'experts.

L'approche par projet exige souvent beaucoup de préparation, de temps et de travail à l'avance, mais moins lors de l'enseignement de l'unité. De plus, l'enseignant n'a pas à commencer de rien. Plusieurs ouvrages commerciaux proposent des unités en utilisant l'approche par projet pour les différents programmes de langue seconde et ces publications se retrouvent dans de nombreuses écoles. Cependant, ces publications n'ont souvent pas été créées exclusivement pour des apprenants de langue seconde et l'enseignant doit les adapter aux besoins de ses élèves.

L'adoption de l'approche par projet dans une classe de langue seconde comporte plusieurs avantages et permet d'intégrer plusieurs notions, théories, hypothèses et principes dont nous traitons dans ce manuel :

1. Elle permet d'organiser l'enseignement et l'apprentissage autour d'un projet final, d'une question essentielle ou d'un problème à résoudre.
2. Elle fournit un but et un contexte authentique à l'apprentissage.
3. Elle facilite l'intégration des quatre habiletés langagières (l'oral, l'écoute, la lecture et l'écriture).
4. Elle fournit un étayage (un soutien) aux élèves.
5. Elle favorise l'interaction entre les aspects cognitifs, affectifs et sociaux de l'apprentissage.
6. Elle permet à l'enseignant de tenir compte du vécu des élèves, de leurs préférences, de leur maturité scolaire, de leurs compétences et de leurs besoins.
7. Elle favorise la collaboration et l'interaction.
8. Elle permet d'intégrer de la variété à l'enseignement et à l'apprentissage (l'enseignant peut utiliser différentes pratiques exemplaires et plusieurs techniques d'enseignement.)

9. Elle favorise la motivation intrinsèque des élèves.

Dans ce chapitre, nous avons traité de l'approche de la littératie équilibrée, préconisée dans la majorité des programmes de langue seconde canadiens. Nous avons aussi expliqué deux autres approches que l'enseignant utilise selon le programme de langue seconde enseigné, l'approche actionnelle pour les programmes d'immersion et de français cadre, et l'approche neurolinguistique pour les programmes de français intensif et post-intensif. En dernier lieu, nous avons présenté l'approche par projet qui est intégrée à la fois dans l'approche actionnelle et l'approche neurolinguistique.

Dans le prochain chapitre, nous explorerons des méthodes plus précises, essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage de la langue seconde.

Chapitre 7

Des méthodes essentielles pour la planification de leçons et d'unités efficaces

L'enseignement et l'apprentissage sont des processus complexes. Ainsi, l'enseignant doit réfléchir profondément à son enseignement et s'assurer de soutenir ses élèves pour qu'ils apprennent. Les méthodes suivantes sont essentielles, dans chaque leçon, quelle que soit la matière enseignée. Dans ce chapitre, nous traiterons de l'enseignement ciblé :

- ✓ l'enseignement ciblé
 - La définition de l'enseignement ciblé
 - Les étapes de l'enseignement ciblé
- ✓ l'enseignement et l'apprentissage explicite
 - La différence entre l'enseignement et l'apprentissage implicite et explicite
 - Les raisons pour lesquelles l'enseignement explicite est important
 - Les conditions essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage explicites
- ✓ l'approche de l'enseignement explicite (Rosenshine, 1987, 2012)
- ✓ le modèle du transfert progressif de la responsabilité.
 - La définition du modèle du transfert progressif de la responsabilité
 - Les étapes du transfert progressif de la responsabilité
- ✓ La zone proximale du développement (ZPD)
- ✓ L'approche par découverte
- ✓ Choisir entre l'enseignement explicite et l'enseignement par découverte

L'enseignement ciblé

Qu'est-ce que l'enseignement ciblé?

L'enseignement ciblé est un enseignement planifié, réfléchi et intentionnel.

L'enseignant utilise son savoir, son jugement et son expertise pour organiser les activités d'apprentissage de ses élèves. Si une situation d'apprentissage survient de façon imprévue, il sait reconnaître cette occasion et en tirer profit.

Quelles sont les étapes de l'enseignement ciblé?

- Avant toute chose, l'enseignant doit connaître ses élèves. Par le biais d'activités et de l'évaluation dont nous parlerons dans le prochain chapitre, il développe des connaissances au sujet de la maturité scolaire des élèves, de leurs façons d'apprendre, de leurs forces, de leurs besoins et de leurs préférences.
- L'enseignant choisit un ou des éléments précis à enseigner explicitement. Le chapitre 4 présente ces éléments à enseigner pour l'oral, l'écoute, la lecture

et l'écriture. L'enseignant d'une matière scolaire choisit aussi des éléments précis de littérature à enseigner, selon la notion de contenu choisie.

- Après avoir décidé du ou des éléments à enseigner pour la littérature et pour sa matière, l'enseignant décide de la façon la plus efficace de l'enseigner. Il reconnaît que chaque élève est différent et il adapte son enseignement pour s'assurer que chaque élève dans sa classe apprend. Pour ce faire, il utilise les données recueillies lors des activités et de l'évaluation pour prendre ses décisions. Il continue à recueillir de l'information quant à l'apprentissage de ses élèves pendant chaque leçon par le biais de l'évaluation pour informer ses leçons futures et le soutien à apporter à chaque élève.

L'enseignement et l'apprentissage explicite

On distingue deux conditions d'enseignement et d'apprentissage : a. implicite et b. explicite.

- a. L'enseignement et l'apprentissage implicite : C'est lorsque l'enseignant présente un savoir et que les élèves l'apprennent sans que l'enseignant énonce clairement à ses apprenants ce qu'ils apprennent. Les élèves ne sont donc pas nécessairement conscients de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Par exemple, si l'enseignant présente un cadre lexical comme : J'ai ____ ans et demande à ses élèves de le mettre en pratique, ses élèves apprennent la structure langagière correcte sans que l'enseignant dise clairement qu'en français, il faut utiliser le verbe « avoir » et non le verbe « être » pour dire notre âge.
- b. L'enseignement et l'apprentissage explicite : C'est lorsque l'enseignant énonce clairement une règle liée au langage et que les élèves sont conscients de ce qu'ils sont en train d'apprendre. Par exemple, l'enseignant présente les règles de la formation du féminin de l'adjectif.

Dans le domaine de la langue seconde, il y a longtemps eu un débat sur l'apprentissage implicite et explicite. Certains chercheurs comme Krashen (1981) étaient convaincus que l'apprentissage se faisait uniquement implicitement et, donc, que l'enseignement explicite était inutile. D'autres, au contraire, croyaient qu'il était nécessaire d'enseigner de façon explicite comme Lyster (1997, 1998, 2001, 2002), par exemple, et qu'il fallait offrir beaucoup d'occasions aux élèves de pratiquer pour qu'ils commencent à utiliser leurs connaissances explicites de façon automatique et inconsciente.

De nos jours, la plupart des chercheurs s'entendent pour dire que les deux types d'enseignement et d'apprentissage ont un rôle à jouer (Ellis, 2005). Cependant, certains chercheurs demeurent convaincus que seuls l'enseignement et l'apprentissage implicite est efficace, comme Netten et Germain (2004). C'est

pourquoi l'approche neurolinguistique, que nous avons décrite au chapitre 6, préconise un enseignement et un apprentissage implicite.

Ainsi, sans nier l'importance des savoirs implicites, dans les programmes d'immersion et de français cadre, on préconise un enseignement explicite.

Pourquoi un enseignement et un apprentissage explicite?

Dans leur langue maternelle, les enfants sont exposés à beaucoup d'input et à des occasions de production langagière quotidiennement, dans différentes situations, à la maison et dans leur communauté. Dans la salle de classe, même si l'enseignant essaie de reproduire certaines conditions de la vie réelle, il demeure que ce milieu est un milieu instruit. L'enseignant est bien souvent le seul modèle linguistique et l'apprentissage de la langue seconde est fréquemment réservé au milieu scolaire. Il est donc difficile d'exposer ses élèves à la même quantité d'input et d'occasions de production langagière.

De plus, les élèves possèdent déjà une langue qui, dans certains cas, aide l'apprentissage de la langue seconde, mais, dans d'autres cas, interfère avec celui-ci. Par exemple, « sensible » en français ne signifie pas la même chose que « sensible » en anglais ou on n'utilise pas le même verbe pour exprimer que l'on a faim : « J'ai faim. I'm hungry. » L'enseignant doit donc souligner les ressemblances et les différences entre les deux langues pour soutenir l'apprentissage de ses élèves.

Ainsi, l'enseignement explicite facilite et accélère l'apprentissage de la langue seconde (Spada, 1997).

Quelles sont les conditions essentielles à l'enseignement et à l'apprentissage explicite?

Pendant longtemps, les apprenants de langue seconde ont fait des exercices grammaticaux, morphologiques, lexicaux et syntaxiques après avoir reçu de l'enseignement explicite. Malgré cet enseignement et cet apprentissage explicite, les élèves n'étaient pas en mesure d'utiliser la langue orale et écrite dans des contextes réels d'emploi. Ainsi, pour être efficaces, l'enseignement et l'apprentissage explicites doivent s'effectuer dans certaines conditions (Pica, 1994).

L'une des conditions essentielles pour être efficaces, l'enseignement et l'apprentissage doivent se faire dans des situations réelles d'emploi de la langue. De là l'importance de l'approche actionnelle (voir chapitre 6). L'enseignant doit toujours fournir un contexte à l'apprentissage d'une règle grammaticale, morphologique, syntaxique et lexicale. Les élèves doivent savoir la raison pour laquelle la règle ou le vocabulaire est important. L'enseignant doit donc tenir compte à la fois du sens et de la forme langagière dans son enseignement explicite.

Aussi, les élèves doivent avoir de multiples occasions de mettre en pratique leurs savoirs explicites, à l'oral et à l'écrit, dans des conditions réelles d'emploi. Il est important de varier ces occasions pour que les élèves aient la chance d'utiliser et de réutiliser leurs savoirs dans différents contextes. Par exemple, l'emploi du passé

composé et de l'imparfait n'est pas simplement essentiel pour raconter ou pour écrire une histoire. Ces temps de verbes servent aussi à décrire des souvenirs, des événements, etc., dans le passé.

L'approche de l'enseignement explicite (Rosenshine, 1987, 2012)

En plus d'être une condition d'apprentissage, il existe aussi une approche de l'enseignement explicite développée par Barak Rosenshine. Cette approche de l'enseignement explicite fournit une façon structurée, systématique et efficace pour enseigner des compétences académiques. Dans cette approche, l'enseignant séquence les compétences logiquement en présentant les notions les plus faciles ou les plus fréquentes au début de l'année. Il augmente graduellement la complexité des notions au cours de l'année et il enseigne les notions les moins connues plus tard durant l'année scolaire. Cette approche intègre aussi toute une série de soutiens à l'élève, autrement dit l'étaiyage. Nous décrirons cet étaiyage en plus de détails dans la section suivant l'approche de l'enseignement explicite en présentant le modèle de transfert progressif de la responsabilité.

Voici les éléments essentiels à l'enseignement explicite :

1. Commencez le cours en révisant les notions de la leçon précédente.
2. Présentez le nouveau contenu dans une série d'étapes en donnant l'occasion aux élèves de pratiquer après chaque étape.
3. Pensez à voix haute et modélisez chaque étape.
4. Demandez la participation active de tous les élèves.
5. Fournissez des explications claires et détaillées tout en vous concentrant sur l'essentiel. (Ne digressez pas ou ne donnez pas de l'information non essentielle à la compréhension du concept.)
6. Utilisez un langage précis et concis. Faites une utilisation constante et non ambiguë de ce langage.
7. Fournissez plusieurs exemples et contre-exemples.
8. Effectuez de la pratique guidée suivie de pratique collaborative.
9. Posez de nombreuses questions et vérifiez la compréhension des élèves.
10. Vérifiez les réponses de tous les élèves et fournissez une rétroaction corrective immédiate.
11. Enseignez le concept à nouveau quand il est nécessaire soit à tout le groupe ou à un petit groupe d'élèves.
12. Fournissez de multiples occasions de pratique individuelle à plusieurs occasions au cours de l'année.
13. Aidez les élèves à voir les liens entre les différents concepts.
14. Donnez l'occasion aux élèves de pratiquer les concepts appris précédemment avec les nouveaux concepts.
15. Vérifiez constamment la pratique individuelle des élèves et fournissez de la rétroaction corrective immédiate.

Le transfert progressif de la responsabilité (Pearson et Gallagher, 1983; Fisher et Frey, 2010)

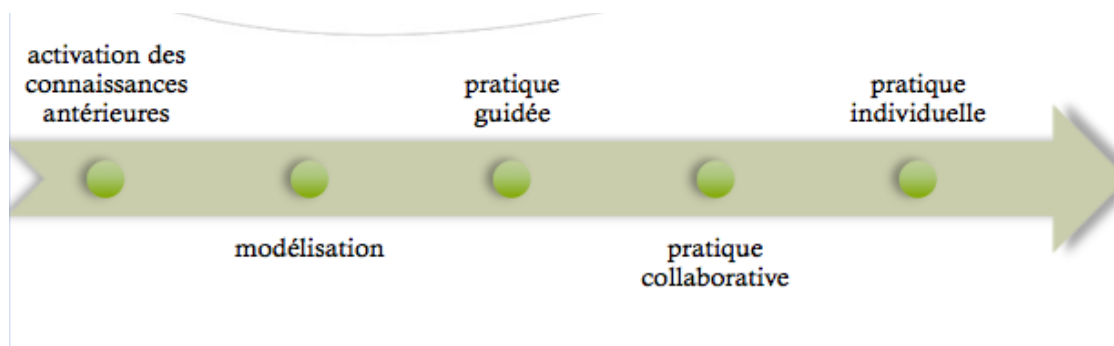
Comme nous l'avons déjà expliqué dans ce chapitre, l'enseignant doit planifier et réfléchir à son enseignement pour fournir des activités d'apprentissage qui conviennent à ses élèves et pour les soutenir. Il doit aussi utiliser l'approche de l'enseignement explicitement qui suit une certaine démarche d'enseignement. Cette démarche est présentée sous forme de modèle, le modèle du transfert progressif de la responsabilité.

Qu'est-ce que le modèle du transfert progressif de la responsabilité?

Le modèle du transfert progressif de la responsabilité est donc une méthode pédagogique structurée qui encadre l'enseignement où l'enseignant transfère progressivement la responsabilité de l'apprentissage à ses élèves pour les mener vers l'autonomie.

Quelles sont les étapes du transfert progressif de la responsabilité?

Le modèle du transfert progressif de la responsabilité compte cinq étapes : 1. Activation des connaissances antérieures, 2. Enseignement explicite et modélisation, 3. Pratique guidée, 4. Pratique coopérative et 5. Pratique autonome.



1. Activation des connaissances antérieures :

L'élève prend conscience de ce qu'il sait déjà au sujet de l'objet d'apprentissage. Il est important de s'appuyer sur les acquis en langue première de l'élève.

Exemple :

En tenant compte du thème « les animaux », l'enseignant montre une photo de son chien. Voici des exemples de pistes de discussion : quel est cet animal? Quelle semble être sa personnalité? Peux-tu décrire ton animal domestique?

2. Enseignement explicite et modélisation :

L'enseignant présente la notion, l'habileté ou la stratégie à l'étude explicitement. Il fournit des modèles à l'élève en verbalisant à voix haute la façon d'utiliser cette notion, habileté ou stratégie.

Exemple :

« Aujourd'hui, nous travaillerons à la précision du vocabulaire. À l'oral et à l'écrit, nous utilisons souvent des mots passepartouts comme « chose » et « faire ». Ces mots ne sont pas assez précis. Il faut enrichir notre vocabulaire. Par exemple, j'ai dit que « Je mange souvent des choses sucrées. » Je vais donc regarder sur le mur de mots thématique pour préciser mon vocabulaire. Hum... Je vois deux options. Je pourrais dire : 'Je mange souvent de la nourriture sucrée.' Mieux encore, je pourrais dire : 'Je mange souvent des sucreries.'

3. Pratique guidée :

L'enseignant invite les élèves à participer à une leçon guidée afin de pratiquer la notion, l'habileté ou la stratégie à l'étude. L'enseignant pose des questions aux élèves et leur fournit du soutien afin qu'ils puissent développer davantage la notion, l'habileté ou la stratégie. L'enseignant et les élèves travaillent donc ensemble.

Exemple :

« Je vous ai fourni le modèle pour la formation des verbes réguliers en *er* au présent de l'indicatif. D'accord. Je veux utiliser le verbe parler avec Juliette. Juliette est mon amie et elle n'arrête pas de parler. Je dis donc 'Juliette' et j'utilise l'infinitif du verbe, donc parler. Qu'est-ce que je fais avec cet infinitif? Justin? Oui, tu as raison, j'enlève la terminaison *er* et je conserve la racine du verbe 'Juliette parl...' Qu'est-ce que je dois faire ensuite? Sophie? Oui, je regarde mon modèle pour la terminaison à la troisième personne du pluriel et je l'ajoute à la racine de mon verbe 'Juliette parl...' »

Pendant ce processus, l'enseignant demeure très attentif à l'apprentissage de ses élèves. Est-ce qu'ils comprennent? Ont-ils besoin de continuer à pratiquer de façon guidée? Qui comprend? Qui a de la difficulté.

4. Pratique coopérative :

Les élèves ont l'occasion de mettre en pratique leur nouveau savoir, leur nouvelle habileté ou leur nouvelle stratégie avec le soutien de leurs pairs. L'enseignant, ici, joue le rôle de facilitateur.

Exemple :

« Carolyn passe l'après-midi avec Kevin. En dyades, écrivez quatre activités que font Carolyn et Kevin en utilisant le sujet 'Carolyn et Kevin', un verbe régulier en *er* au présent de l'indicatif. »

L'enseignant profite encore de l'occasion pour observer ses élèves et leur degré de compréhension de la notion, de l'habileté ou de la stratégie. Si deux ou trois élèves ont de la difficulté, l'enseignant les soutient en leur enseignant la notion à nouveau et en fournissant d'autres modèles.

5. pratique autonome :

L'élève, ayant bien été soutenu, est maintenant prêt à mettre en pratique ses nouvelles connaissances, habiletés ou stratégies de façon autonome.

Voici des exemples du transfert progressif de la responsabilité en immersion :

Objectif : Formuler des structures langagières à l'oral

1. L'enseignant présente les structures de phrases « Je m'appelle _____. J'ai ____ ans. » et les modélise plusieurs fois à l'oral.
2. L'enseignant invite les élèves, à tour de rôle, à utiliser la phrase dans une situation très guidée. L'enseignant fournit le soutien nécessaire.
3. L'enseignant forme des dyades et invite les dyades à se questionner. Il les fait interagir entre eux afin de pratiquer la structure langagière « Je m'appelle Julie. J'ai 8 ans. »
4. L'élève tente de se servir de cette structure de phrase de façon autonome.

Objectif : Présenter à l'oral de nouvelles informations apprises lors du visionnement d'un vidéo-clip

1. L'enseignant modélise la façon dont il prend note de nouvelles informations, la façon dont il organise ses idées et la façon dont il les présente à l'oral.
2. En visionnant un deuxième clip, l'enseignant invite les élèves à mettre en œuvre ces stratégies. L'enseignant soutient les élèves lors de cette pratique guidée.
3. L'enseignant forme des dyades. Celles-ci écrivent les nouvelles informations apprises lors d'un 3^e visionnement et organisent leurs idées de façon collaborative. Ensuite, les dyades présentent leurs nouvelles informations.
4. L'élève présente de nouvelles informations apprises de façon autonome.

Objectif : Lire une comptine avec fluidité

1. L'enseignant modélise la lecture du texte.
2. L'enseignant invite les élèves à lire le texte **avec lui** en faisant une lecture en chœur.
3. L'enseignant forme des petits groupes et demande à chaque groupe de lire le texte (ou une partie du texte) ensemble.
4. L'élève tente une lecture fluide de ce texte de façon autonome.

Objectif : Dégager les idées principales d'un texte informatif

1. L'enseignant modélise l'usage de cette stratégie de compréhension.
2. L'enseignant fait une pratique guidée en invitant les élèves à dégager les idées principales d'un texte affiché à l'écran avec son aide.
3. L'enseignant forme des dyades et invite les dyades à s'entraider afin de dégager les idées principales d'un texte.
4. L'élève dégage les idées principales d'un texte de façon autonome.

Objectif : Écrire une phrase simple

1. L'enseignant modélise la façon d'écrire une phrase simple.
2. L'enseignant fait une pratique guidée en invitant les élèves à l'aider à écrire des phrases simples
3. L'enseignant forme des dyades et invite les dyades à s'entraider afin d'écrire des phrases simples ensemble.
4. L'élève écrit quelques courtes phrases de façon autonome.

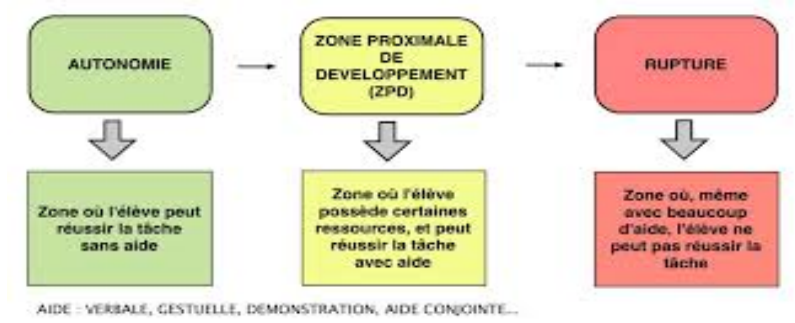
Objectif : Apporter des corrections à un texte

1. L'enseignant modélise la façon de procéder en corrigeant le premier paragraphe d'un texte qu'il a écrit.

2. L'enseignant fait une pratique guidée en invitant les élèves à l'aider à corriger le deuxième paragraphe du texte.
3. L'enseignant forme des dyades et invite les dyades à s'entraider afin de corriger ensemble le troisième paragraphe du texte.
4. L'élève tente de faire des corrections à son ébauche.

La zone proximale du développement (ZPD) (Vygotsky, 1985)

Le modèle du transfert progressif de la responsabilité s'appuie sur la zone proximale du développement de Vygotsky. La ZPD représente la zone où l'élève peut réussir une tâche à l'aide d'une personne plus experte. Cette personne plus experte peut être un autre élève, un enseignant ou un parent/gardien. En travaillant dans sa zone de ZPD, l'élève maximise son apprentissage, car il réussit à accomplir une tâche plus difficile qu'il ne le pourrait seul. Ainsi, la modélisation, la pratique guidée et la pratique coopérative sont des pratiques utilisées par les enseignants pour permettre aux élèves de travailler dans leur ZPD. Par contre, comme l'indique la figure ci-dessous, les enseignants doivent faire preuve de jugement pour ne pas amener les élèves à la rupture. Dans la zone de rupture, les élèves ne sont pas capables d'accomplir la tâche, même avec beaucoup d'aide. Il faut donc établir un juste équilibre pour amener les élèves à travailler dans leur ZPD.



Le modèle de transfert progressif de la responsabilité s'appuie aussi sur le concept d'étayage de Jérôme Bruner (1976). L'étayage recouvre toutes les manières dont l'enseignant accorde ses interventions aux capacités des élèves ainsi que tous ses processus d'ajustement. L'étayage fournit donc des structures temporaires de soutien aux élèves.

En anglais, ce concept est nommé « scaffolding » qui se traduirait littéralement par « échafaudage ». L'analogie entre le concept d'étayage et de l'échafaudage peut aider à mieux comprendre l'étayage.



Lors de la construction d'un nouvel édifice ou la rénovation d'un ancien édifice, pour soutenir l'édifice, les travailleurs montent des échafaudages. Quand la construction ou la rénovation est terminée, ces travailleurs enlèvent les échafaudages qui n'étaient que temporaires.

L'approche par découverte (Bruner, 1961)

En 1961, Jérôme Bruner présentait son approche par découverte. A priori, celle-ci peut sembler s'opposer à l'approche de l'enseignement explicite. En fait, les deux approches font partie d'un continuum et l'enseignant doit choisir en fonction du degré d'expertise de ses élèves par rapport à une notion précise. L'approche par découverte encourage les élèves à rechercher l'information ou la solution par eux-mêmes. L'enseignant doit servir de guide dans cette approche.

Bruner a énoncé cinq principes à son approche par découverte :

1. La leçon doit se concentrer sur le développement des compétences de résolution de problèmes. L'investigation et la découverte sont deux processus qui peuvent aider les apprenants dans leur recherche.
2. Le sujet de la leçon doit refléter la façon dont l'apprenant perçoit le monde. Pour y parvenir, il convient d'analyser les compétences des élèves pour identifier leur point de vue.
3. Le programme d'étude devrait se concentrer sur la maîtrise des compétences pour que les apprenants puissent graduellement maîtriser de nouvelles aptitudes utiles.
4. La leçon devrait permettre aux apprenants d'organiser des concepts et d'élargir leurs connaissances par l'auto-exploration.
5. L'enseignant doit prendre en considération la culture qui influence les croyances et les valeurs des élèves ainsi que leur perception d'eux-mêmes et de leur entourage.

Choisir entre l'enseignement explicite et l'enseignement par découverte

Comme nous l'avons mentionné précédemment, l'enseignement explicite et l'enseignement par découverte ont tous deux leur place dans un enseignement efficace et centré sur les besoins des élèves. L'enseignant doit toujours ajuster son niveau d'étalement des apprentissages en fonction de quatre éléments : 1. le niveau de compétences des élèves; 2. le degré de nouveauté et de complexité de la tâche proposée; 3. le temps disponible et 4. les concepts clés du programme d'études.

Si les élèves ont un niveau de compétence faible, que plusieurs d'entre eux éprouvent des difficultés, que la tâche proposée est nouvelle ou complexe et que le temps disponible est limité, l'enseignant devrait alors utiliser la démarche de l'enseignement explicite, à savoir les différentes étapes du transfert progressif de la responsabilité. Par contre, si les élèves possèdent un niveau de compétence élevé, que la tâche proposée est connue ou simple et que le temps le permet, l'enseignant peut choisir l'approche par découverte. Comme les concepts clés du programme d'études sont les éléments centraux, les plus importants du programme, l'enseignant doit absolument les enseigner explicitement.

Dans ce chapitre, nous avons exploré des méthodes d'enseignement importantes pour l'enseignement et l'apprentissage efficace ainsi que les théories qui les sous-tendent. Comme le démontre l'enseignement ciblé, l'acte pédagogique sous-entend une connaissance approfondie de ses apprenants ainsi qu'une réflexion sur les besoins de ces derniers. Enseigner est complexe et présuppose des choix professionnels. Selon le degré d'étayage dont les élèves nécessitent à un moment précis de leur apprentissage, l'enseignant choisira laquelle des approches, enseignement explicite ou approche par découverte il empruntera à ce moment précis de l'apprentissage. L'enseignant demeure conscient qu'il doit transférer la responsabilité de leur apprentissage aux élèves et que l'approche utilisée variera. Dans le prochain chapitre, nous traiterons de l'évaluation, un autre élément important dans l'acte pédagogique pour ensuite, au chapitre 9, discuter de la façon dont tous les notions traitées précédemment dans ce manuel joue un rôle dans la planification d'un plan de leçon.

Chapitre 8

L'évaluation

L'évaluation a pour but d'aider les parties prenantes comme le ministère de l'Éducation, la direction scolaire, l'enseignant, les élèves et les parents à prendre des décisions informées et judicieuses concernant soit l'enseignement, l'apprentissage ou les deux. L'évaluation est donc étroitement liée à l'enseignement et à l'apprentissage.

Typiquement, pour les personnes en dehors du domaine de l'éducation, lorsqu'elles pensent à l'évaluation, elles pensent à accorder une note aux élèves pour les bulletins scolaires. L'évaluation est beaucoup plus large et complexe qu'accorder des notes pour le bulletin. Dans ce chapitre, nous traiterons donc de:

- ✓ Les types d'évaluation
 - Sommative
 - Formative
 - L'évaluation au service de l'apprentissage
 - L'évaluation en tant qu'apprentissage
- ✓ La façon de procéder pour évaluer

Les types d'évaluation

On distingue deux grandes catégories d'évaluation : a. sommative et b. formative.

a. L'évaluation sommative :

L'évaluation sommative sert à poser un jugement final par rapport au contenu enseigné. Ainsi, elle est justement le type d'évaluation que nous avons mentionnée ci-dessus. Elle sert à accorder une note pour les bulletins scolaires. L'enseignant doit utiliser ce type d'évaluation à la fin d'une séquence d'enseignement, par exemple à la fin d'une unité ou de l'année scolaire, et non, pendant que les élèves sont dans le processus d'apprentissage.

b. L'évaluation formative :

Dans le quotidien de l'enseignant et des élèves, l'évaluation formative occupe une place beaucoup plus importante. En fait, ce type d'évaluation est essentiel à l'apprentissage comme le démontre la figure suivante.



L'évaluation formative est composée de deux sous-catégories : i. l'évaluation au service de l'apprentissage et ii. l'évaluation en tant qu'apprentissage.

i. l'évaluation au service de l'apprentissage :

L'enseignant utilise l'évaluation au service de l'apprentissage pendant l'enseignement et le processus d'apprentissage pour s'informer au sujet des connaissances, des habiletés et de la compréhension de ses élèves. Il utilise l'information recueillie pour planifier son enseignement et pour l'adapter afin de répondre aux besoins de ses élèves. Il n'accorde pas de note pour ce type d'évaluation. L'évaluation au service de l'apprentissage est donc une composante essentielle à l'enseignement ciblé, vu au chapitre 6, dont nous rappelons la définition : l'enseignement ciblé est un enseignement planifié, réfléchi et intentionnel. L'enseignant utilise son savoir, son jugement et son expertise pour organiser les activités d'apprentissage de ses élèves.

Voici deux exemples d'évaluation au service de l'apprentissage :

- La grille d'observation / d'évaluation

Nom :	Date :		
Type d'activité : Discussion			
	facilement	partiellement	avec soutien
Parle français			
Comprend ce qui est dit			
Écoute les autres			
Demande des clarifications au besoin			
Avance la discussion			

L'enseignant utilise la grille d'observation en tant qu'évaluation au service de l'apprentissage afin de vérifier l'atteinte de certains résultats d'apprentissage dans le but d'ajuster son enseignement. Si plusieurs élèves éprouvent les mêmes difficultés, l'enseignant en profite pour effectuer d'autres activités avec toute la classe pour consolider les apprentissages. De même, si un petit groupe d'élèves éprouve les mêmes difficultés, l'enseignant se sert de l'information obtenue pour constituer un groupe d'oral, de l'écriture ou de lecture guidée. Si le problème est propre à un élève en particulier, l'enseignant peut apporter du soutien supplémentaire.

En changeant les descripteurs de rendement par une échelle, l'enseignant peut transformer la grille d'observation en une grille d'évaluation sommative. À ce moment, la grille d'observation qui était du type d'évaluation au service de l'apprentissage devient une grille d'évaluation du type d'évaluation sommative. Ainsi, au lieu d'utiliser les descripteurs de rendement « facilement », « partiellement » et « avec soutien », l'enseignant pourrait utiliser une échelle sur 5 points, par exemple : 5 points pour toujours, 4 pour souvent, 3 pour parfois, 2 pour rarement et 1 pour jamais.

- Le rapport anecdotique

Nom de l'élève :	Activité :
Bravo (nom de l'élève)! (Identifiez un point fort)	
Voici la prochaine étape pour toi – (trouvez un concept précis à travailler)	
(Expliquez comment atteindre le concept)	
exemples :	
• parle en phrases complètes •	

Ce type d'évaluation donne de la rétroaction à l'élève sous forme écrite et lui donne des renseignements additionnels liés à son apprentissage. On indique les forces de l'élève ainsi que les points à améliorer.

L'enseignant partage avec ses élèves, du moins, en partie, l'information recueillie lors de ses évaluations pour les encourager et, aussi, pour leur permettre de faire du progrès. Il leur offre donc une rétroaction de qualité. Celle-ci répond à cinq critères :

- a. Elle est **compréhensible** à l'élève. Il peut comprendre la rétroaction.
- b. Elle est **utile**. L'élève peut en tenir compte pour favoriser ses apprentissages et améliorer sa performance.
- c. Elle est **précise** en fournissant une description claire et complète de la performance sans chercher à blâmer l'élève.
- d. Elle est **ponctuelle**. On offre la rétroaction au moment approprié.
- e. Elle est **continue**.

ii. L'évaluation en tant qu'apprentissage

L'évaluation en tant qu'apprentissage se produit quand les élèves deviennent leur propre évaluateur. Ils surveillent leur apprentissage, posent des questions et utilisent une variété de stratégies pour décider ce qu'ils savent et peuvent faire, et la façon dont ils peuvent utiliser l'évaluation pour effectuer de nouveaux apprentissages.

En plus des deux exemples d'évaluation en tant qu'apprentissage suivants, les élèves peuvent utiliser une liste de vérification ou une rubrique à partir des résultats d'apprentissage de la leçon pour s'autoévaluer :

- Les questions métacognitives
Les élèves peuvent se poser certaines des questions suivantes tout au long du processus d'apprentissage, lors de l'accomplissement d'une tâche ou d'un projet final.

Pourquoi	Exemples de questions
<i>Être conscient : Qu'est-ce que je fais?</i>	- Que dois-je faire exactement? - Pourquoi fais-je ceci? - Que sais-je déjà à ce sujet? - Quels sont mes options et mes choix? - Comment serais-je évalué? - Quelles stratégies pourrais-je utiliser?
<i>Surveiller son apprentissage : comment est-ce que je le fais?</i>	- Quelles étapes vais-je faire pour faire ceci? - Quelle stratégie vais-je utiliser en premier? - Est-ce la meilleure stratégie à employer maintenant? - Que vais-je faire ensuite? - Y a-t-il des stratégies que je n'ai pas encore utilisées? - Est-ce que je me concentre sur la bonne partie?
<i>S'évaluer : est-ce que je le fais bien?</i>	- Comment vais-je savoir si j'ai bien réussi? - À quoi vais-je comparer ma réussite? (ex. à des critères de réussite) - Est-ce que cette approche fonctionne pour moi? - Que puis-je faire pour améliorer mon travail? - Est-ce que je progresse vers l'atteinte de mon but? - Est-ce que j'ai réussi?

Adapté de https://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/student/activity4_4a.pdf

- Cartes de sortie ou discussion à la fin de la leçon
À la fin de la leçon, l'enseignant peut offrir une ou des amorces ou des questions aux élèves. Ils y répondront à l'oral ou à l'écrit.

Questions	Amorces
- Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui? - Qu'est-ce que j'ai bien fait? - Qu'est-ce que j'ai trouvé difficile? - Avec quoi ai-je besoin d'aide?	- Ma force aujourd'hui était... - Aujourd'hui, j'ai fait le plus de progrès... - Je suis fier de __, parce que... - Je me sens frustré quand... - J'ai besoin d'en apprendre plus au sujet de...

Au chapitre 5, nous avons décrit l'approche par projet et nous avons établi les conditions essentielles à intégrer dans cette approche. La sixième condition traite de l'importance d'offrir des occasions de réflexion au sujet de l'apprentissage à l'enseignant et aux élèves. L'évaluation formative joue un grand rôle pour faciliter ces occasions de réfléchir à l'apprentissage et elle doit être intégrée au quotidien dans ce processus d'apprentissage.

La façon de procéder pour évaluer

Même quand les élèves s'évaluent eux-mêmes, l'utilisation de la méthode de l'enseignement ciblé, de la part de l'enseignant, demeure cruciale. L'enseignant doit choisir des résultats d'apprentissage précis et les transmettre clairement à ses élèves dans un langage qu'ils peuvent comprendre. Il doit aussi modéliser la façon de s'autoévaluer, fournir des exemples et soutenir ses élèves tout au long du processus.

Sans oublier la planification à rebours décrite au chapitre 5, dans la section réservée à l'approche par projet, l'enseignant doit suivre les étapes suivantes :

1. Choisir les résultats d'apprentissage pour la leçon ou l'unité en question.
2. Préciser et clarifier ces résultats d'apprentissage. Par exemple, si l'enseignant choisit de son programme d'études le résultat d'apprentissage suivant « Lire pour répondre à différentes intentions. », il doit adapter ce résultat à sa leçon. Pour la leçon en question, il veut que ses élèves lisent un texte informatif et qu'ils dégagent les trois idées principales de ce texte. Ainsi, il préciserait ce résultat ainsi : « Lire le texte informatif *la surproduction de déchets* et dégager les trois idées principales de ce texte. »

Dans les programmes d'études de matières, les résultats d'apprentissage peuvent être complexes, comme le démontre l'exemple suivant.

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

3.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

- 3.1.1 connaître, comprendre et être capables de donner des exemples de relations de pouvoir et de rivalité entre les nations européennes, en tant que causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 jusqu'à 1914).

L'enseignant doit d'abord clarifier le résultat d'apprentissage pour lui-même. Il doit isoler et décortiquer les différents éléments d'apprentissage contenus dans le résultat comme le démontre l'exemple :

Unité 2 : Guerre et violence

Nationalisme et négociation

3.1 Pouvoir, autorité et prise de décisions

Les élèves devront :

- 3.1.1 connaître, comprendre et être capables de donner des exemples de relations de pouvoir et de rivalité entre les nations européennes, en tant que causes de la Première Guerre mondiale (des années 1860 jusqu'à 1914).

Par la suite, l'enseignant formule des résultats d'apprentissage précis et clairs pour lui-même :

L'élève sera capable de :

- identifier/nommer les différentes relations de pouvoir/rivalité entre les nations européennes
- expliquer la nature des différentes relations de pouvoir/rivalité
- fournir des exemples des relations de pouvoir/rivalité
- expliquer comment les relations de pouvoir/rivalité ont contribué à la Première Guerre mondiale.

Il transforme ces résultats d'apprentissage pour les transmettre à ses élèves. Par exemple, pour le premier résultat d'apprentissage dans l'exemple ci-dessus : « Je peux identifier et nommer les différentes relations de pouvoir et de rivalité entre les nations européennes. »

Dans sa formulation de résultats d'apprentissage clairs et précis, l'enseignant doit tenir compte de deux critères :

- a) Ils doivent être **mesurables**.
- b) Ils doivent être **observables**.

Pour ce faire, l'enseignant utilise des verbes actifs.

- Je peux rédigier une histoire en respectant sa structure textuelle : la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties, le dénouement et la conclusion.
 - Je peux soutenir mon opinion oralement en présentant deux faits.
 - Je peux représenter les idées principales du texte *La vie d'une araignée* à l'aide de l'organisateur graphique.
3. Choisir la façon dont les apprentissages seront évalués et la façon dont les élèves s'évalueront eux-mêmes.
 4. Décider de la meilleure façon d'amener les élèves à atteindre les résultats d'apprentissage : l'activité et la pratique d'enseignement utilisées.

Dans ce chapitre, nous avons démontré que l'évaluation est un élément indissociable de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle est le point de départ à la planification d'une leçon ou d'une unité de la part d'un enseignant utilisant l'enseignement ciblé. Nous avons décrit les différents types d'évaluation et nous avons expliqué la façon de procéder pour évaluer les apprentissages d'une manière efficace. Dans le prochain chapitre, nous exposerons les différentes parties d'un plan de leçon et la façon de planifier efficacement.

Chapitre 9

La planification de leçons en langue seconde

Au cours des chapitres précédents, nous avons traité de plusieurs théories et hypothèses liées à l'apprentissage d'une langue seconde, de la compétence communicative et des éléments à enseigner pour chacune des habiletés langagières, de différentes approches et méthodes d'enseignement et de l'évaluation. Toutes ces connaissances sont essentielles pour la planification de leçons efficaces.

Dans ce chapitre, nous traiterons de :

- ✓ Le modèle ternaire de la planification d'une leçon
- ✓ Les différentes parties du plan de leçon
 - La mise en situation d'apprentissage
 - L'approfondissement des connaissances
 - Le réinvestissement et la réflexion

Le modèle ternaire de la planification d'une leçon

Dans un premier temps, dans son plan de leçon, l'enseignant indiquera le titre de la leçon, la date, sa durée, le matériel nécessaire, les ressources utilisées, les résultats d'apprentissage et les techniques d'évaluation. Ensuite vient la leçon elle-même qui est divisée en trois parties : 1. La mise en situation d'apprentissage, 2.

L'approfondissement des connaissances et, 3. Le réinvestissement et la réflexion.

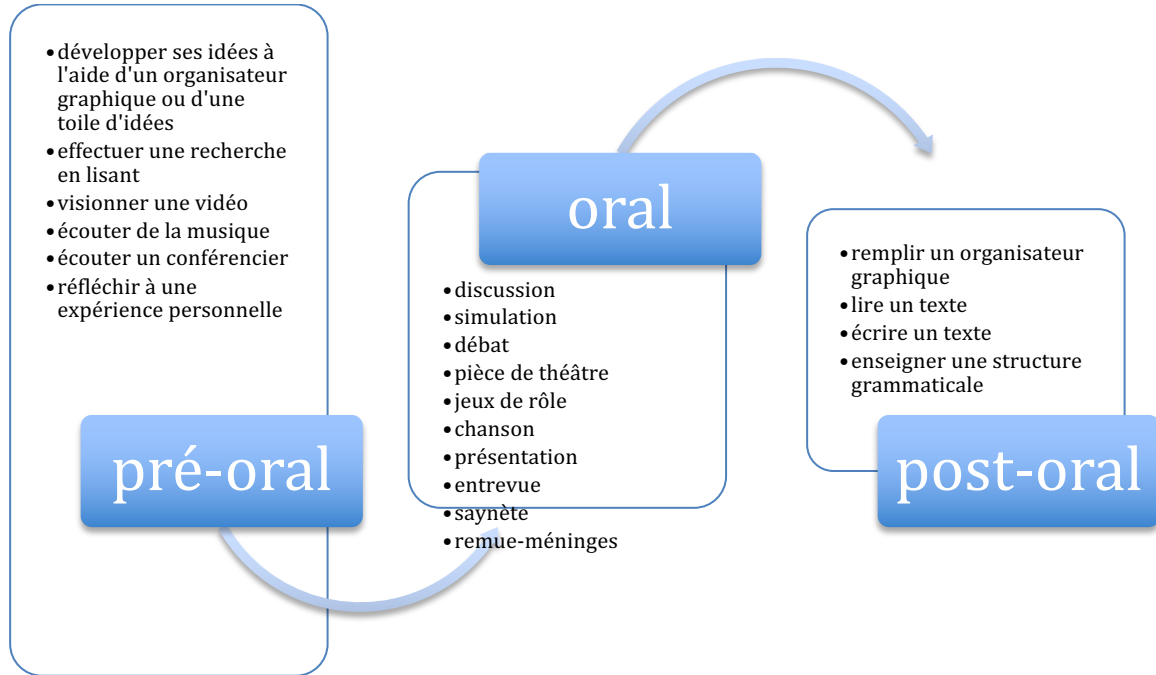
L'approfondissement des connaissances est la partie de la leçon où les élèves effectuent la tâche principale. Néanmoins, pour effectuer cette tâche avec succès, l'enseignant doit préparer ses élèves à faire la tâche. En plus de partager les résultats d'apprentissage et discuter des critères de réussite pour la tâche, il doit activer les connaissances antérieures de ses élèves, capter l'intérêt des élèves et les motiver, mettre la tâche dans un contexte réel d'emploi et s'assurer que ses élèves possèdent le langage obligatoire nécessaire pour participer à la tâche principale.

Il faut aussi, après la tâche principale, donner l'occasion aux élèves de réinvestir leurs nouvelles connaissances, habiletés ou stratégies dans un autre contexte et, aussi, leur permettre de réfléchir à leur apprentissage. Cette partie finale de la leçon a pour but de solidifier les apprentissages des élèves et de s'assurer que ceux-ci sont durables.

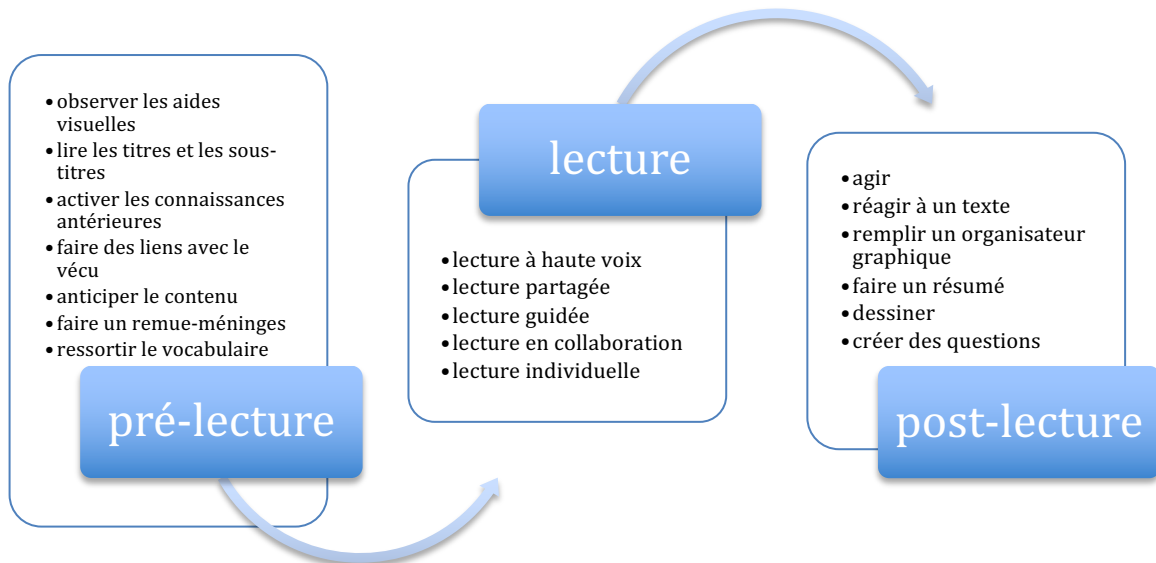
Certaines pratiques d'enseignement incluent les différentes habiletés langagières simultanément, tandis que d'autres se centrent sur une habileté précise. Souvent, l'enseignant choisit de se centrer une habileté langagière précise pendant la tâche principale, dans la partie de l'approfondissement des connaissances. Néanmoins, en suivant les principes de la littératie équilibrée, il soutient le développement de cette habileté précise avec les autres. Ainsi, si l'habileté ciblée est l'oral, l'enseignant prépare ses élèves à la tâche orale et, à la suite de la tâche orale principale, il

propose un prolongement et une réflexion. Pour illustrer ce fait, nous présentons les exemples suivants pour chacune des habiletés :

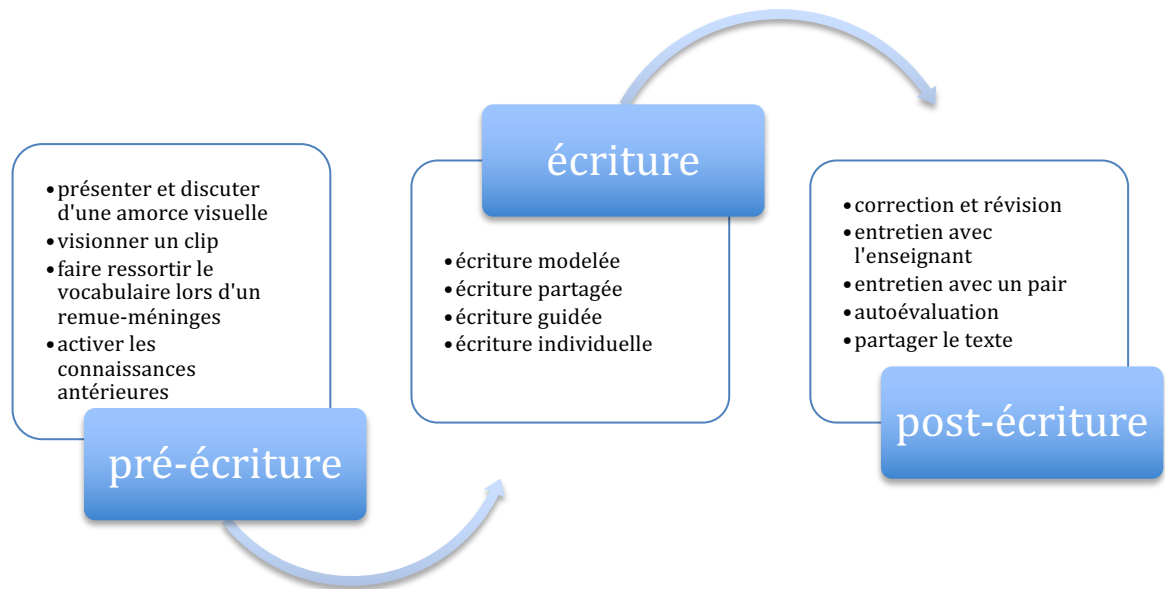
L'oral



La lecture



L'écriture



L'enseignant doit donc réfléchir à la façon dont il prépare ses élèves avant de travailler à une habileté langagière précise et à la façon dont il leur permet de solidifier leur apprentissage après avoir travaillé à une habileté. Par conséquent, si l'enseignant choisit l'écriture comme l'habileté à développer, il s'assure de faire une pré-écriture dans la partie « mise en situation », une écriture dans la partie « approfondissement des connaissances » et une post-écriture dans « réinvestissement et réflexion ».

Les différentes parties du plan de leçon

À l'aide d'un gabarit, nous présentons et expliquons maintenant les différentes parties du plan de leçon en plus de détails.

Leçon:		Date :
Durée :		
Matériel nécessaire :		Ressources utilisées :
<i>Tout ce dont vous avez besoin, vos élèves et vous, pendant la leçon. Ex. boîte en carton, colle, feuille de travail, etc.</i>		<i>Ce sont les ressources consultées pour planifier la leçon. Dans cette colonne, le programme d'études ou les programmes d'études pour l'intégration des matières devraient être nommés.</i>

Résultats d'apprentissage : L'élève devrait être capable de...	
Arts langagiers <i>Tirés de la section du guide présentant les résultats d'apprentissage pour les arts langagiers en immersion, mais précisés et adaptés.</i>	Autre(s) matière(s) <i>Dans certains cas, lors de l'intégration d'une ou plusieurs autres matières, les résultats d'apprentissage de cette colonne seront tirés des programmes d'études d'autres matières à l'étude.</i>
Techniques d'évaluation : <i>Dépendant de la leçon, l'enseignant peut ou ne peut pas évaluer pour l'apprentissage. Cependant, il est important que l'enseignant utilise, dans chaque leçon, des techniques d'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage.</i>	
MISE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE : (activation des connaissances, personnalisation, mise en contexte, anticipation, motivation) <i>Cette étape a pour but de susciter l'intérêt des élèves, de piquer leur curiosité pour le sujet abordé et d'activer leurs connaissances antérieures afin que les élèves puissent les utiliser comme fondements à l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés. On tente de faire des liens entre le sujet à l'étude et la vie des élèves. Lors de cette étape, l'enseignant et les élèves s'entendent sur la tâche à accomplir et sur les moyens d'y arriver. On y présente souvent, par le biais d'activités comme le remue-méninge, le vocabulaire ou les structures linguistiques nécessaires à la leçon. En d'autres mots, l'enseignant prépare les élèves à participer pleinement à la leçon.</i> <i>Pendant cette phase :</i> • Les résultats d'apprentissage visés sont explicités. Ils sont formulés sous la forme de « Je peux ». • Une mise en situation est proposée. • L'élève considère et organise ses connaissances antérieures, ses acquis et ses besoins. • Les critères de réussite sont discutés et mis en évidence.	Différenciation (doués et appui additionnel) <i>Dans cette section, on indique les adaptations ou les modifications nécessaires pour les élèves doués et ayant besoin de soutien additionnel.</i>
APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES <i>Ici, les élèves effectuent la tâche à réaliser. L'enseignant s'assure de modéliser la tâche à réaliser et d'effectuer des exemples avec les élèves (pratique guidée). Les élèves auront l'occasion de pratiquer de façon coopérative et de façon autonome.</i> <i>Pendant cette phase :</i> • L'élève recueille et traite l'information. • L'élève produit et présente ses résultats. • L'élève utilise l'évaluation en tant qu'apprentissage.	Différenciation (doués et appui additionnel)

• <i>L'enseignant guide l'élève, lui fournit des pistes et l'aide à prendre conscience de son apprentissage.</i> • <i>L'enseignant intervient explicitement sur les connaissances spécifiques ou les stratégies cognitives ou métacognitives à acquérir.</i> • <i>L'enseignant observe la démarche, les stratégies et les préférences des élèves. Il utilise l'évaluation au service de l'apprentissage.</i>	
RÉINVESTISSEMENT ET RÉFLEXION (oral, lecture et/ou écriture) <i>Pour le réinvestissement, les élèves appliquent leurs nouvelles connaissances dans un nouveau contexte. L'enseignant propose donc une nouvelle situation pour permettre aux élèves d'établir des liens entre les différents contextes d'application du sujet à l'étude. Le réinvestissement favorise le transfert des nouvelles connaissances dans d'autres contextes signifiants.</i> <i>Lors de la réflexion, les élèves réfléchissent sur ce qu'ils ont appris en matière de contenu (concept, nouveau mot, expression) ou en matière de processus (stratégies d'apprentissage ou de communication). Le mot « réflexion » est clé. Les élèves s'arrêtent pour prendre conscience de leur apprentissage. Ils n'apprennent rien de nouveau à ce moment-ci. Les élèves pourraient, par exemple, utiliser une grille d'autoévaluation, un journal d'apprentissage ou une carte de sortie.</i>	Différenciation (doués et appui additionnel)

Notes/commentaires :

Cet endroit permet à l'enseignant de faire un retour sur la leçon, sur son enseignement et sur l'apprentissage de ses élèves.

Les différents exemples suivants démontrent la façon dont un enseignant met en œuvre les différents éléments de chacune des parties du plan de leçon. Ces exemples illustrent aussi la façon dont les enseignants peuvent adapter le plan de leçon pour convenir à leurs besoins, tout en incluant tous les éléments et les parties requis.

Exemple d'un plan de leçon au sujet des arts langagiers à l'élémentaire

Leçon: Présentation du projet final

Date : 1er décembre

Durée :

Matériel nécessaire :

- Photos apportées par les élèves (optionnel)
- Photos démontrant des exemples du projet final
- Section d'un mur ou papiers grand format pour la création du mur de thème
- Feuille : liste d'étapes en désordre
- Dossier/chemise d'écriture
- Livre lié à la leçon (optionnel)

Ressources utilisées

- Programme d'études « Pratiques exemplaires en immersion » et résultats d'apprentissages des arts langagiers
- p. 4 du document de sciences, section « Connaissances préalables »

Résultats d'apprentissage : L'élève devrait être capable de...

L'accent est mis : arts langagiers

La production et la compréhension orale

- A.1.1. dégager le sujet et les aspects traités dans un discours
- A.1.3. agir selon les directives présentées en plusieurs étapes
- A.2.1. poser des questions et répondre à celles qui lui sont posées
- A.2.2. raconter un événement ou une expérience personnelle
- A.2.6. expliquer une procédure ou donner des directives
- A.2.7. participer à une discussion de groupe pour réaliser un projet ou pour accomplir une tâche
- B.1. utiliser les stratégies efficaces à l'écoute
- C.1. utiliser un langage précis au contexte selon l'intention et le public cible
- D.1. écouter et faire des liens à partir de la communication afin de contribuer à des discussions

L'accent est mis : sciences et sciences humaines

- Présentation générale des concepts de sciences et de sciences humaines liés à cette unité

La lecture

- B.3. utiliser des stratégies appropriées pour aider à la compréhension de textes écrits
- D.2. participer aux activités de lecture dans différents contextes afin d'arriver à une compréhension collective d'un texte

L'écriture

- A.5.1. utiliser ses expériences et connaissances de la langue comme point de départ pour formuler et exprimer ses pensées et produire un texte
- A.6.1. décrire et présenter ses expériences à l'écrit

Techniques d'évaluation :

- Auto-évaluation à l'aide des énoncés « je peux » et grilles d'observation

MISE EN SITUATION (activation des connaissances, contextualisation, anticipation, personnalisation, motivation)

Différenciation

Présentation du thème

1. Présenter le sujet de discussion - notre province et les autres provinces des Maritimes. Avoir une carte de notre région, demander aux élèves de situer notre province et les provinces environnantes ainsi que certaines structures physiques et naturelles. (doués et soutien additionnel)
2. Mener une discussion sur le vécu des élèves (voyages, activités, connaissances antérieures du sujet, etc.) en y intégrant des concepts clés de l'unité. Par exemple :
 - Où es-tu allé en voyage? As-tu déjà traversé des ponts? As-tu vu la mer, une rivière? Es-tu déjà allé à l'Île-du-Prince-Édouard, comment as-tu voyagé, sur l'eau, etc.? Quelle était la température?

L'appui de photos est important ici. On pourrait demander aux élèves d'apporter une photo d'un endroit visité dans les Maritimes. Celles-ci aident à soutenir la discussion.

3. Aussi voir p. 4 du document de sciences, section « Connaissances préalables »
4. Commencer à développer un mur de thème lié à la discussion.

APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES

Présentation du projet final

1. Présenter et discuter d'une partie du projet final – la maquette – avec les élèves à l'aide de soutiens visuels (un modèle ou une photo du projet final).
Par exemple :



-
1. Distribuer à chaque groupe une liste en désordre des étapes que les élèves devront suivre, lors de la création d'une maquette. Les élèves, avec l'appui de l'enseignant(e), lisent les étapes en les plaçant en ordre. Selon le niveau de compétences des élèves, lire les étapes à haute voix ou donner l'occasion aux élèves de lire en petits groupes.
 - Assurer un enseignement ciblé d'une ou plusieurs stratégies de compréhension de lecture lors de cette étape (ex : B.3.14. se questionner tout au long de la lecture pour soutenir sa compréhension).
 2. Donner l'occasion aux différents groupes d'élèves de présenter l'ordre de la liste des étapes qu'ils ont créée.
 3. Suivre d'une discussion de classe à partir de l'ordre établi par les différents groupes par laquelle on détermine l'ordre correct des étapes à être réalisées pour pouvoir faire la maquette.
 4. Afficher au mur une courte description de chacune des étapes à suivre.
 5. Présenter et discuter des deux autres parties du projet final – la présentation orale et l'écriture d'un texte informatif et d'un texte procédural– avec les élèves.

RÉFLEXION ET RÉINVESTISSEMENT (oral, lecture et/ou écriture)

1. Selon le niveau de connaissances des élèves, faire une écriture partagée ou une écriture indépendante répondant aux questions suivantes:

L'étape qui m'intéresse le plus est _____ parce
que _____. Je serai un bon(ne) membre dans
mon groupe, parce que je suis _____. Je sais déjà que
_____. Je peux _____.
2. Demander aux élèves de mettre cette réflexion dans leur dossier/chemise d'écriture.

Notes/commentaires :

- Activités de prolongement :
 - faire une lecture d'un petit livre avec les élèves liés à la leçon.

Exemple d'un plan de leçon de sciences humaines à l'intermédiaire

Leçon : La coupe glacée		
Date :	Durée : 90 minutes	Niveau : 7 ^e sciences humaines
Matériel nécessaire : - un trombone - Un diaporama illustrant les objets échangés (voir lien dans « ressources ») - sac de biscuits - crème glacée - différents types de sirop - vermicelles multicolores (sprinkles)		Ressources utilisées : https://en.wikipedia.org/wiki/One_red_paperclip - programme d'études de sciences humaines - programme d'études de FILA
Résultats d'apprentissage		
Arts langagiers <i>L'élève sera capable de :</i> <u>oral</u> - Utiliser des soutiens visuels pour comprendre l'histoire du Canadien Kyle MacDonald. - Discuter au sujet du troc et du capitalisme pour distinguer les deux concepts à l'aide de leurs pairs et de leur enseignante. - Discuter au sujet du troc et du capitalisme pour relever le vocabulaire important que l'enseignante inscrira au mur de thème : échanger, un besoin, s'entraider, un système, économique, financier, habituellement. <u>lecture</u> - Utiliser les mots du mur de thème pour participer à une		Autre(s) matière(s) <i>L'élève sera capable de :</i> 7.2.2 - analyser le rôle de l'argent dans la réponse aux besoins fondamentaux - expliquer en quoi les ressources financières favorisent l'autonomisation - examiner les difficultés associées au cycle de la pauvreté 7.2.3 - relever les tendances économiques actuelles

discussion sur le capitalisme et le troc. - Identifier les caractéristiques du capitalisme et du troc. <u>écriture</u> - Utiliser un diagramme de Venn pour comparer le capitalisme et le troc.	
Évaluation : <i>Formative (au service de l'apprentissage)</i> <i>Sommative (de l'apprentissage)</i>	
MISE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE : (activation des connaissances, personnalisation, contextualisation, anticipation, motivation) - L'enseignante explique aux élèves qu'elle leur racontera une histoire : « Je vais vous raconter une histoire extraordinaire. Même si elle vous semblera fausse, c'est une histoire vraie. Je vous raconterai l'histoire d'un Canadien qui s'est acheté une maison avec un trombone rouge. » soutien visuel – montrer un trombone rouge - L'enseignante indique l'intention d'écoute : « Pendant que je vous raconte l'histoire, prenez note de la façon dont Kyle MacDonald s'est acheté une maison avec un trombone rouge. » - L'enseignante raconte l'histoire du blogueur Kyle MacDonald qui a fait le troc pour s'acheter une maison à partir d'un trombone rouge. Pour soutenir les élèves, l'enseignante utilise un diaporama qui montre les différents objets/services que Kyle MacDonald a troqué son trombone rouge pour obtenir sa maison de deux étages à Kipling, en Saskatchewan. - Les élèves écoutent en tenant compte de l'intention d'écoute. - L'enseignante vérifie la compréhension des élèves en posant des questions au sujet du contenu de son histoire. - Les élèves répondent aux questions de l'enseignante. - L'enseignante demande aux élèves : « Comment appelle-t-on ce que Kyle MacDonald a utilisé comme moyen d'avoir une maison? LE TROC. Est-ce comme ça que les gens ont une maison habituellement? Comment fait-on pour avoir une maison habituellement? Quel est l'avantage du troc? Quelles sont les différences entre les deux systèmes économiques? Qui utilisait le système économique du troc pour répondre à ses besoins? Etc.» - Les élèves partagent et l'enseignante guide la conversation pour distinguer deux systèmes économiques différents – le capitalisme et le système de troc utilisé par les Premières Nations canadiennes.	

- Pendant la discussion, l'enseignante ajoute des mots ou des expressions liées aux deux systèmes économiques au mur de thème.
- L'enseignante indique aux élèves qu'ils participeront à deux simulations tirées de la vie quotidienne où ils expérimenteront les deux systèmes économiques : le troc et le capitalisme.
- L'enseignante partage les « Je peux » :
 - Je peux identifier les caractéristiques du système capitalisme et du système de troc.
 - Je peux dégager les avantages et les désavantages des deux systèmes.

APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES

- L'enseignante explique le capitalisme (accumulation d'argent, de capital, faire du profit, propriété privée) et ajoute les mots importants liés à ce concept au mur de thème.

Simulation 1

- À l'extérieur de la classe, l'enseignante remet un sac de biscuits à un groupe de trois élèves en leur indiquant que, même si leurs camarades de classe demandent pour des biscuits, ils doivent les garder pour eux, sans les partager.
- L'enseignante fait entrer le groupe de trois élèves dans la classe. Ceux-ci s'assoient devant leurs camarades de classe et ils commencent à manger des biscuits en refusant de partager quand les autres élèves demandent des biscuits.
- L'enseignante pose des questions aux élèves pour faire l'analogie entre le capitalisme et la simulation. Elle fait aussi ressortir les sentiments ressentis par « les riches » et par « les pauvres ». L'enseignante pose aussi des questions pour dégager les avantages et les désavantages du capitalisme. Elle indique aux élèves de se servir du mur de thème pour utiliser un vocabulaire juste et précis. Si certains mots manquent, l'enseignante les ajoute pendant la discussion.

- L'enseignante présente le système du troc (échange d'un bien pour un autre, pas d'argent, système utilisé par les Premières Nations, mais aussi, lors de pénuries, de guerres où l'argent devient rare) et ajoute les mots importants liés à ce concept au mur de thème.

Simulation 2

- L'enseignante explique aux élèves qu'ils devront se faire chacun une coupe glacée en faisant le troc. Elle divise les élèves en différentes familles et elle remet à chacune des familles 1 ingrédient nécessaire pour faire la coupe glacée.

- Les élèves font des échanges d'ingrédients pour effectuer leur coupe glacée.
- L'enseignante pose des questions aux élèves pour faire l'analogie entre le troc et la simulation. Elle fait aussi ressortir les sentiments ressentis par les élèves. L'enseignante pose aussi des questions pour dégager les avantages et les désavantages du troc. Elle indique aux élèves de se servir du mur de thème pour utiliser un vocabulaire juste et précis. Si certains mots manquent, l'enseignante les ajoute pendant la discussion.

RÉINVESTISSEMENT ET RÉFLEXION

- L'enseignante remet un court texte d'explication des deux systèmes économiques aux élèves. Pour le système capitaliste, elle inclut certains faits concernant la distribution de la richesse au Canada. Par exemple, 10% des plus riches au Canada possèdent la moitié de la richesse canadienne. Les 10% des plus pauvres au Canada possèdent 0% de la richesse. En fait, ils possèdent -0.3 %. Ça veut dire qu'ils ont des dettes.
- L'enseignante donne une intention de lecture aux élèves. Ils lisent pour dégager les caractéristiques de chaque système économique et comparer les deux systèmes.
- Les élèves lisent les définitions et les faits.
- En dyades, les élèves effectuent un diagramme de Venn pour comparer les deux systèmes économiques.
- Les élèves partagent en groupe classe.
- Dans leur journal d'apprentissage, chaque élève écrit comment les simulations l'ont aidé à mieux comprendre les concepts du capitalisme et du troc.

Exemple d'un plan de leçon de sciences à l'intermédiaire

M. Fitzpatrick

Leçon: Rapport d'enquête	Date : Le mercredi 16 mars
Durée : 4 classes (120 heures)	
Matériel nécessaire : ➤ Ordinateurs ➤ Tableau SMART ➤ Rubrique	Ressources utilisées : ➤ Laboratoire d'ordinateurs ➤ Rubrique ➤ Modèle de la structure d'un rapport d'enquête http://atelier.on.ca/edu/resources/litteratie/textes_tous_genres.pdf ➤ Modèle de brochure, pancarte et vidéo d'enquête

Résultats d'apprentissage : L'élève devrait être capable de...		
Arts langagiers <u>Écriture</u> : l'élève sera capable de : ✓ utiliser une stratégie d'écriture : utiliser un organisateur graphique pour prendre des notes. ✓ prendre des notes essentielles à la matière vue en classe. ✓ rédiger un rapport d'enquête <u>Oral</u> : l'élève sera capable : ✓ utiliser le vocabulaire propre au sujet des écosystèmes...paradigme, abiotiques/biotiques, producteur, consommateur, produire, consommer, accumuler, bioaccumulation, etc. ✓ participer à des conférences avec l'enseignant et avec des pairs, et d'offrir sa perspective au sujet de leur rapport. <u>Lecture</u> : l'élève sera capable : ✓ utiliser des stratégies de lecture : - relecture, identification des idées essentielles et identification des mots inconnus. ✓ faire la lecture des articles pour recueillir l'information.	Sciences ➤ Communiquer des questions, des idées et des intentions ; recevoir, interpréter, comprendre et appuyer les idées des autres et y réagir en ce qui concerne les attitudes face à l'environnement. ➤ Sélectionner des renseignements provenant de différentes sources, les compiler et les afficher sous différents formats, pour appuyer un point de vue donné dans un exposé sur le changement subi par l'écosystème. ➤ Communiquer des questions, des idées et des intentions, et recevoir, interpréter, comprendre et soutenir les idées d'autrui; y répondre dans la préparation de rapports sur le changement subi par l'écosystème.	
Techniques d'évaluation possibles : ➤ Faire l'évaluation formative des ébauches. ➤ Carte de sortie (formative).		
MISE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE : (activation des connaissances, personnalisation, contextualisation, anticipation, motivation) 1. Demande aux élèves s'ils ont déjà fait la lecture ou ont vu un rapport d'enquête. 2. Demande aux élèves, de quelle forme étaient ces rapports d'enquête ? (brochure, pancarte, vidéo...) et quelles caractéristiques avaient-ils ? 3. Pense-Paire-Partage 4. Écris les réponses des élèves au tableau.		Différenciation (doués et soutien additionnel) ➤ Circuler autour de la classe. ➤ Afficher les questions au tableau SMART pour un soutien visuel. ➤ Écris les réponses des élèves au tableau pour un soutien visuel.

5. Explique aux élèves que les scientifiques ont souvent à rédiger un rapport d'enquête. Les cinq (5) différents écosystèmes de la péninsule acadienne comme les tourbières, les dunes, les estuaires, les terres basses et marécages, et la forêt, etc., sont en danger. Les élèves formeront des groupes de scientifiques et chacun de ces groupes étudiera un des écosystèmes en profondeur. 6. Les « Je peux » des prochains cours sont : - Lire des textes en utilisant les stratégies de lecture : relire, relever les mots inconnus et dégager l'information essentielle. - Prendre des notes à partir d'un organigramme. - Rédiger un rapport d'enquête en respectant les caractéristiques de ce type de texte. 7. Montre une vidéo présentant la péninsule acadienne et ses écosystèmes. 8. Discute de la péninsule acadienne et de ses écosystèmes avec les élèves. 9. Inscris les mots importants liés aux écosystèmes ressortant pendant la discussion.	
APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES 10. Rappelle aux élèves des bonnes stratégies de lecture. (Relire, surligner ou noter des mots inconnus et dégager l'information essentielle). 11. Modélise la façon de lire un texte rapportant une enquête au sujet d'un écosystème en relisant les parties difficiles, en relevant les mots inconnus et en dégagant l'information essentielle. 12. Modélise la façon de prendre des notes à l'aide d'un organigramme à partir du texte rapportant une enquête sur un écosystème. 13. Ensuite, l'enseignant discute des ressources disponibles et valides pour guider les élèves pendant leur recherche. 14. L'enseignant forme les groupes qu'il a déjà préétablis. 15. Les élèves commencent leur recherche dans leur groupe et prennent des notes à l'aide leur organisateur graphique. 16. Les élèves choisissent les idées essentielles et les organisent pour rédiger leur rapport de recherche. 17. L'enseignant rappelle aux élèves les caractéristiques d'un rapport d'enquête. 18. Les élèves rédigent leur rapport d'enquête.	Différenciation (doués et soutien additionnel) ➤ Modélise ➤ Lecture partagée ➤ Prise de notes en vue de l'apprentissage ➤ Circuler autour de la classe. ➤ Afficher les questions au tableau SMART pour un soutien visuel. ➤ Écris les réponses des élèves au tableau pour un soutien visuel. ➤ Pouce haut ou bas pour vérifier la compréhension.

RÉFLEXION ET RÉINVESTISSEMENT (oral, lecture et/ou écriture) 19. Ensuite, les élèves participent à des conférences avec leurs collègues de classe et l'enseignant. 20. Les élèves rédigent leur copie finale. 21. Sur une carte de sortie, chaque élève donne une caractéristique de l'écosystème de la péninsule acadienne qui l'a particulièrement intéressé.	Différenciation (doués et soutien additionnel) ➤ Circuler autour de la classe. ➤ Afficher le modèle au tableau SMART pour un soutien visuel. ➤ Pouce haut ou bas pour vérifier la compréhension.
--	---

Exemple d'un plan de leçon de mathématiques au secondaire

Mme Culligan

Programme : immersion
 Date : 14 novembre

Sujet : Mathématiques
 Niveau : 9^e année

Matériel nécessaire et ressources utilisées pour créer la leçon :

- Livre : *Interactions 9 – Feuilles supplémentaires* - B4 Relions pouls et activités (Chenelière Inc., 1997)
- Livre : *Stratégies d'écriture en mathématiques, en sciences et en sciences sociales* – Le retour sur la leçon, pp. 95-97 (Clark & Brummer, 2010, Chenelière)
- Journal de vocabulaire
- Musique francophone

Résultats d'apprentissage (objectifs de la leçon, stratégies à enseigner, etc.) : L'élève devrait être capable de...

Mathématiques • F1 – Décrire les caractéristiques de relations éventuelles illustrées dans des diagrammes de dispersion. • F2 – Tracer des droites les mieux ajustées et déterminer les équations correspondantes.	Arts langagiers <u>Lecture :</u> ✓ je peux lire avec aisance et comprendre le vocabulaire lié aux relations et aux graphiques (par ex., une relation, un diagramme de dispersion, une droite mieux ajustée, dessiner, établir, indiquer, représenter) i. je peux lire avec aisance et comprendre la plupart des mots en contexte (vocabulaire lié aux relations et graphiques) <u>Écoute :</u> i. je peux comprendre le vocabulaire lié aux relations et aux graphiques (p. ex., une relation, un diagramme de dispersion, une droite mieux ajustée, dessiner, établir, indiquer, représenter) <u>Oral :</u> ✓ je peux faire des prédictions reliées aux relations cause à effet ✓ je peux décrire comment la variable indépendante influence la variable dépendante
--	--

	✓ je peux exprimer mon opinion (par ex., « je pense que », « à mon avis », « selon moi », « on devrait ») <u>Écriture :</u> ✓ je peux décrire, en utilisant le vocabulaire approprié au sujet, les caractéristiques des relations, des diagrammes de dispersion, des droites mieux ajustées
Évaluation (formative) - L'enseignant pose des questions pour vérifier la compréhension des élèves. - L'enseignant circule et observe la représentation des données dans le diagramme de dispersion. - Les élèves remplissent l'organisateur graphique de retour sur leur apprentissage.	
ACTIVATION DES CONNAISSANCES (contextualisation, anticipation, motivation)	
Ce que fera l'enseignant(e)	Ce que feront les apprenants
- L'enseignante questionne les élèves et les élèves participent au pense-paire-partage. « Pouvez-vous penser à une situation où il y a une relation cause à effet? » - L'enseignante questionne les élèves. « Quelles sortes d'activités physiques aimez-vous faire? Pensez-vous qu'il y a une relation cause à effet entre le nombre de minutes d'activité physique et le battement du pouls? Qu'est-ce qu'est cette relation? » - L'enseignante inscrit le langage important sur le mur de thème. - L'enseignante explique aux élèves qu'ils vont vérifier leur prédiction en faisant une simulation. Ils effectueront une activité physique et ils représenteront leurs résultats sous la forme d'un diagramme de dispersion. - Elle partage les critères de réussite avec les élèves. • Je peux représenter des données recueillies lors d'une activité physique dans un diagramme de dispersion. • Je peux tracer des droites les mieux ajustées et déterminer les équations correspondantes.	- Les élèves écoutent l'enseignant(e). - Les élèves répondent aux questions posées oralement par l'enseignant(e).
APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES	
Ce que fera l'enseignant(e)	Ce que feront les apprenants
- L'enseignant(e) aide les élèves à faire une simulation pendant laquelle les élèves découvriront la relation	- Les élèves participent dans une simulation. En groupes

entre le nombre de minutes d'activité physique et le battement du pouls. - Une fois terminée, l'enseignant(e) demande aux élèves de partager leurs réponses et pose des questions de compréhension.	de 4, ils font une activité physique (par ex., courir sur place, danser) pendant 5 minutes. Chaque élève mesure son pouls pendant 10 sec, après chaque minute d'activité. Guidés par l'enseignant(e), les élèves représentent leurs résultats sous forme de graphique (diagramme de dispersion) et dessinent la droite mieux ajustée. - Les élèves lisent et répondent aux questions à propos de la simulation et leurs résultats. - Les élèves répondent aux questions de compréhension posées par l'enseignant(e).
RÉINVESTISSEMENT ET RÉFLEXION	
Ce que fera l'enseignant(e)	Ce que feront les apprenants
- L'enseignant(e) demande aux élèves d'ajouter le vocabulaire (une relation, un diagramme de dispersion, une droite mieux ajustée, représenter, établir, tracer) dans le journal de vocabulaire (modèle Frayer). - L'enseignant(e) leur demande ensuite de compléter l'organisateur graphique « Le retour sur la leçon ».	- Les élèves ajoutent les mots de vocabulaire dans le journal de vocabulaire. - Ils complètent l'organisateur de dispersion « Le retour sur la leçon ». Ils écrivent sur une carte les deux ou trois choses les plus importantes qu'ils ont apprises durant la leçon, ainsi que deux ou trois questions qu'ils souhaitent explorer.

Exemple d'un plan de leçon des arts langagiers au secondaire

Leçon: La reformulation		Date : Le 8 novembre 2011
Durée :		
Matériel nécessaire : - Texte écrit par élève - Texte reformulé par enseignant		Ressources utilisées : <i>L'art du langage en immersion 9 à 12</i>

Résultats d'apprentissage : L'élève devrait être capable de...	
Arts langagiers L'élève sera capable de : <i>Lecture</i> - Comparer deux textes d'opinion, l'un écrit par un élève et l'autre reformulé par l'enseignant, pour dégager les différences entre les deux. <i>Oral</i> - Discuter avec un pair pour comparer deux textes d'opinion, l'un écrit par un élève et l'autre reformulé par l'enseignant, afin d'en dégager les formes linguistiques appropriées. - Discuter en groupe classe pour partager les différences au niveau des formes linguistiques relevées entre le texte d'opinion écrit par un élève et un autre reformulé par l'enseignant. <i>Écriture</i> - Réviser et corriger son ébauche du texte d'opinion en utilisant les connaissances apprises lors de l'activité de reformulation.	
Techniques d'évaluation possibles : Carte de sortie (formative)	
MISE EN SITUATION D'APPRENTISSAGE : (activation des connaissances, personnalisation, contextualisation, anticipation, motivation) 1. L'enseignant demande aux élèves d'énoncer les caractéristiques du texte d'opinion pour lequel ils ont terminé la rédaction de leur ébauche 2. Il demande à des élèves volontaires de partager oralement les idées de leur ébauche. 3. L'enseignant explique qu'il remettra deux textes aux élèves, l'un est le brouillon d'un élève et l'autre est la reformulation du brouillon par l'enseignant, que les élèves devront lire. 4. L'enseignant partage le critère de réussite : Je peux effectuer des corrections à mon ébauche à partir des connaissances linguistiques apprises lors d'une activité de reformulation. 5. Les élèves lisent le texte et, à la suite de la lecture, l'enseignant pose des questions de compréhension. 6. L'enseignant demande aux élèves de relire les deux textes et de les comparer. « Qu'est-ce qui est différent au niveau des deux textes? Quelles formes linguistiques sont différentes? »	Différenciation (doués et soutien additionnel) L'enseignant s'assure que les élèves x, y et z ont une copie de l'organisateur graphique détaillant les caractéristiques du texte d'opinion devant eux pour que ces élèves soient en mesure de participer à la discussion.

7. L'enseignant accorde un temps de réflexion individuelle aux élèves. 8. L'enseignant explique aux élèves qu'ils formeront des dyades et qu'ils discuteront d'abord en pairs les changements remarqués au texte reformulé. Il précise que le but est d'expliquer pourquoi ces changements ont été apportés. 9. L'enseignant ajoute qu'à la suite de cette discussion en dyades, les élèves discuteront en groupe classe. 10. L'enseignant précise qu'il vérifiera la compréhension des élèves en circulant et que, par la suite, il observera comment les élèves peuvent mettre ce qu'ils ont appris dans la révision et la correction de leur propre ébauche.	L'enseignant vérifie que les élèves x, y et z comprennent la tâche.
APPROFONDISSEMENT DES CONNAISSANCES 11. Les élèves forment des dyades selon les directives de l'enseignant. 12. Les élèves discutent du pourquoi des changements remarqués avec leur partenaire. 13. Les élèves reviennent en groupe classe et ils discutent en grand groupe du pourquoi des changements remarqués. 14. L'enseignant reprend les copies des deux textes.	Différenciation (doués et soutien additionnel) L'enseignant crée des dyades hétérogènes – faible/moyen, moyen/fort.
RÉFLEXION ET RÉINVESTISSEMENT (oral, lecture et/ou écriture) 15. L'enseignant demande aux élèves de réviser et de corriger leur propre ébauche de leur texte d'opinion à partir des connaissances apprises lors de l'activité de reformulation. 16. Les élèves révisent et corrigent leur ébauche. 17. L'enseignant remet une carte de sortie avec les questions suivantes : « Qu'est-ce que tu as appris aujourd'hui? » « Comment cela t'a-t-il aidé à réviser et à corriger ton brouillon du texte d'opinion? »	Différenciation (doués et soutien additionnel) L'enseignant circule et offre du soutien aux élèves. Il s'arrête plus longtemps aux pupitres des élèves x, y et z.

Notes/commentaires :

Les élèves x, y et z auront besoin d'une séance d'écriture guidée.

Ébauche de l'élève

Le virus H1N1

Le virus H1N1 est un grande désastre dans des pays. C'est dangereux, mais tu peux eu un vaccin pur ne pas eu infecter. Ci tout le monde avoir une pique, est-ce que ils vont être d'accord? Le public exagéré un petit peux, les réactions des élèves ici à MMSH on exagéré aussi. Ci tout le monde consentré sur just un virus, ils vont oublier à propos les autres virus.

Reformulation par l'enseignant

Le virus de la grippe A (H1N1)

Le virus de la grippe A (H1N1) est sur toutes les lèvres! Ce virus affecte un grand nombre de gens dans de nombreux pays et il est dangereux. Par contre, il existe un vaccin prévenant la contagion. Est-ce que tous les habitants du Canada devraient se faire vacciner? À mon avis, les réactions du public, de même que celles des élèves de notre école, sont un peu exagérées. Dans le texte suivant, je vous expliquerai pourquoi en traitant des personnes les plus à risques, de l'exagération des risques de décès et des précautions à prendre autre que se faire vacciner.

Dans ce chapitre, nous avons présenté le plan de leçon et ses différentes parties en soulignant que, lors de la planification d'une leçon, l'enseignant doit utiliser toutes ses connaissances liées aux théories de la langue seconde, à la compétence communicative et aux éléments à enseigner pour chacune des habiletés langagières, aux différentes approches et méthodes d'enseignement et de l'évaluation.

Dans les trois chapitres suivants, nous traiterons plus précisément des pratiques exemplaires de l'enseignement de l'oral, de l'écoute, de la lecture et de l'écriture. Le prochain chapitre aura donc pour but de présenter ces pratiques pour l'oral et l'écoute.

Chapitre 10

Les pratiques pour l'enseignement de l'oral

Après avoir choisi son ou ses résultats d'apprentissage, l'enseignant doit décider de la façon dont il aimerait présenter celui-ci ou ceux-ci. Il veut choisir la façon la plus efficace possible de présenter ce ou ces résultats d'apprentissage. Selon le ou les éléments à enseigner, il décidera d'utiliser la pratique qui conviendra le mieux. Dans ce chapitre, nous traiterons des pratiques à utiliser pour l'enseignement de l'oral :

- ✓ Les activités d'écoute
- ✓ Les discussions
- ✓ Les périodes de questionnement
- ✓ Les situations d'échanges d'opinions et les débats
- ✓ Les présentations orales
- ✓ Les arts dramatiques
- ✓ La musique
- ✓ Les jeux de communication orale

1. Activités d'écoute

Les activités d'écoute sont des moments d'apprentissage où les élèves travaillent activement au développement de l'écoute. Afin de devenir de bons communicateurs à l'oral, les élèves d'immersion doivent avoir de fortes habiletés de compréhension orale. La compréhension orale est directement liée à la production orale.

Les activités d'écoute en salle de classe ont pour but de :

- a. développer l'oreille des élèves, c'est-à-dire d'être capable de reconnaître et de différencier les sons, le rythme et la musicalité de la langue.
- b. développer les habiletés et les stratégies d'écoute active des élèves :
 - a interpréter le langage non verbal
 - a relever les idées essentielles
 - a vérifier sa compréhension
 - a prendre des notes
 - a réagir au message
 - a construire des repères
 - a comparer des informations
 - a repérer les idées principales
- c. développer une appréciation des différents accents français et des différents registres (p. ex. : langage sociale, langage familier, langage scolaire, langage courant).



Afin d'intégrer les activités orales dans son enseignement, l'enseignant choisit d'abord un « texte oral ou fichier sonore » qui est approprié au niveau cognitif et langagier des élèves. Voici des exemples de ce que les élèves peuvent écouter :

- | | | |
|------------------------|--------------------|------------------|
| • court clip vidéo | • clip audio | • bulletin météo |
| • annonce publicitaire | • comptine | • histoire lue |
| • reportage | • chanson | • conversation |
| • débat | • présentation | • jeu télévisé |
| | • pièce de théâtre | • documentaire |

Dans un deuxième temps, l'enseignant fournit **une intention d'écoute** aux élèves. Il doit leur donner un but précis d'écoute pour qu'ils puissent cibler leur écoute. En d'autres mots, l'intention d'écoute est la raison pour laquelle l'élève écoute.

Voici des exemples d'intention d'écoute :

- identifier les idées principales
- discerner l'importance des informations présentées
- identifier la perspective de la personne qui parle
- dégager des mots clés
- identifier des mots contenant le son à l'étude
- identifier des mots qui riment
- remplir un texte à trou
- identifier la région d'où vient l'accent
- identifier 2 faits nouveaux
- identifier 2 faits connus

La répétition et le recyclage de textes oraux sont excellents pour les élèves de langue seconde et sont d'autant plus importants pour les élèves débutants. Ainsi, l'enseignant peut faire entendre plusieurs fois le même texte oral à ses élèves, mais en leur fournissant à chaque fois une intention d'écoute différente. Étant donné que la réécoute est très importante, on déconseille l'écoute de longs textes oraux dans les classes de langue seconde.

Avant de commencer une activité d'écoute, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

2. Discussions

Les discussions en salle de classe doivent cibler des interactions qui permettent l'échange d'idées, d'information, de sentiments et d'expériences. Le terme « échange » est très important.

Lors de discussions, il doit y avoir un écart d'information. Autrement dit, pour qu'un réel échange se produise les élèves doivent partager de nouvelles idées, informations, expériences, etc. De plus, la discussion nécessite l'écoute active. En se servant de leurs stratégies d'écoute, les élèves peuvent réagir aux idées, à l'information, aux sentiments et aux expériences partagés. Ils pourront aussi ajouter à la discussion de façon authentique.

Précisions pour élèves débutants dans l'apprentissage du français

Les discussions prendront une forme différente. Elles seront structurées et un peu artificielles. Au début, les élèves utiliseront des formules langagières toutes faites et apprises par cœur. Voici un exemple :

- Élève 1 : Comment t'appelles-tu?
- Élève 2 : Je m'appelle X. J'ai 6 ans. Comment t'appelles-tu?...
- Élève 1 : Je m'appelle X. J'ai 6 ans.

Ces échanges sont très encadrés par l'enseignant qui devra fournir plusieurs modèles linguistiques. Les échanges seront, au début, plutôt robotiques. Il n'y aura pas nécessairement un réel échange d'idées, d'information, d'expériences ou de sentiments nouveaux. Toutefois, ces échanges permettent aux élèves de s'exercer à s'exprimer en français de façon à se faire comprendre – un élément fondamental au début de l'apprentissage d'une langue seconde.

Il va sans dire que les élèves débutants en français ne resteront pas longtemps à la phase « d'utiliser seulement des formules langagières apprises par cœur » pour communiquer. À l'aide d'un enseignement efficace et un environnement riche en français, la langue orale des élèves se développera rapidement. Dès lors, ils commenceront à se servir de la langue seconde de façon authentique et spontanée.

Les discussions permettent divers types de regroupements : en groupe classe, en petits groupes ou en dyades. De plus, outre le format traditionnel de discussion, plusieurs formats de discussion existent.

Exemples de discussions en salle de classe

- **Discussion en ligne** : La moitié des élèves de la classe se mettent en ligne et chacun a une question ouverte différente. Les élèves de l'autre moitié de la classe font face à ceux qui posent une question et y répondent. Les élèves de la deuxième moitié de la classe se déplacent vers la gauche et ont toujours un nouvel élève qui leur pose une nouvelle question.
- **Séances de rencontres éclair** : Les élèves font plusieurs rencontres rapides avec des partenaires pour discuter d'un sujet donné.
- **Bâton de parole** : Assis dans un cercle, les élèves échangent un bâton de parole qui donne le droit de parole à celui qui le tient.
- **Cercles intérieur-extérieur** : La moitié des élèves forment un cercle et font face à l'extérieur du cercle. L'autre moitié des élèves forment un autre cercle, autour du premier cercle, et font face à l'intérieur du cercle. Chaque élève du cercle 1 discute avec un autre élève du cercle 2. Ensuite, les élèves du cercle 2 se déplacent vers la droite pour changer de partenaire.
- **Pense-paire-partage** : Après avoir posé une question de discussion, l'enseignant invite les élèves à y penser individuellement pendant quelques instants, puis à partager avec un pair. Ensuite, la discussion a lieu avec le groupe classe.

Le but des discussions est de faire en sorte que les élèves mettent en pratique le vocabulaire et les structures langagières liés aux thèmes et au contenu appris en classe. Lors des discussions, les élèves devraient aussi travailler sur (1) les actes de parole (2) le langage nécessaire pour gérer une discussion et (3) les stratégies liées à la production orale. Voici des exemples :

Actes de parole	Langage nécessaire	Stratégies liées à la production orale
• se présenter • demander de l'aide, la permission ou des clarifications • remercier • s'excuser • exprimer des sentiments	• C'est à ton tour! • Excuse-moi de t'interrompre, mais... • Peux-tu répéter? Je n'ai pas compris. • Si j'ai bien compris, tu veux dire que... • J'aimerais ajouter	• se servir d'expressions formulaires • surveiller sa production langagière • fournir des exemples • surveiller sa compréhension

• décrire des objets, des personnes, des lieux • exprimer son accord ou son désaccord • donner des opinions	que... • Par exemple... • Qu'en penses-tu, X? • Dans un autre ordre d'idées...	• vérifier si l'autre personne comprend • répéter • demander des clarifications • paraphraser
---	---	--

Avant de commencer une discussion, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

3. Périodes de questionnement

Les périodes de questionnement et les discussions en salle de classe présentent plusieurs différences. Ces deux types d'activités permettent de travailler sur différents éléments de la communication orale.

Comme mentionné dans la section précédente, les discussions consistent en un échange d'informations, ou en d'autres mots, un genre de va-et-vient entre deux ou plusieurs personnes.

Les échanges d'information dans une discussion se font naturellement et ressemblent à celles effectuées dans un contexte réel d'emploi. Les périodes de questionnement sont beaucoup plus structurées et souvent plus artificielles.



Lors d'une discussion, les gens...

- ajoutent des précisions
- changent de sujets
- demandent des clarifications
- reprennent la parole
- expriment leur désaccord

Lors d'une période de questionnement, les gens...

- répondent à des questions
- posent des questions

Au quotidien, nous participons beaucoup plus souvent à des discussions qu'à des périodes de questionnement. Par contre, l'inverse est souvent vrai dans la classe.

Même si nous devons donner plus de place à la discussion en classe, les périodes de questionnement sont tout de même importantes. Elles donnent l'occasion à l'enseignant :

- de questionner les élèves sur un sujet donné
- d'assurer une plus grande participation de certains élèves

- de prendre note des connaissances antérieures des élèves
- de faire de l'évaluation formative en évaluant à l'oral les connaissances des élèves
- de faire une révision sur du contenu déjà enseigné

Voici certains exemples de périodes de questionnement en salle de classe

1. questionnement en grand groupe
2. jeux de questionnement (p. ex. : jeu Jeopardy)
3. activités en équipe, où un des membres joue le rôle de questionneur
4. entrevues simulées
 - un élève incarne un intervieweur ou un journaliste célèbre (Céline Galipeau, un journaliste sportif célèbre) et pose des questions à un de ses pairs
 - un élève participe à une entrevue pour un emploi et un partenaire joue le rôle d'intervieweur.

Avant de commencer une période de questionnement, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

4. Situations d'échanges d'opinions et débats

Comme les discussions et les situations d'échanges d'opinions permettent les échanges. Toutefois, dans ce contexte, l'enseignant crée des activités ou des situations orales où les élèves doivent exprimer leurs opinions et justifier leurs points de vue. En participant à des situations d'échanges d'opinions et à des débats, les élèves peuvent :

- exprimer des opinions dans des contextes formels et moins formels.
- soutenir leurs opinions par des faits et des exemples.
- faire de la recherche pour soutenir leurs opinions.
- s'exprimer dans un contexte de communication planifiée.

Lors de situations d'échanges d'opinions, les débutants en français travaillent à donner leurs opinions (p. ex. : Je suis d'accord parce que _____), tandis que les plus avancés travaillent à soutenir leurs opinions par des faits et des exemples illustrant leurs propos. Par exemple :

« Je crois que les animaux de compagnie servent la société. Selon les recherches, ils apportent un appui aux malades et leur permettent de guérir plus rapidement. Solange Cormier, par exemple, a expliqué que les visites d'un chien nommé Pipo l'ont aidée émotionnellement ».

Il faut évidemment adapter le niveau de difficulté de ce contexte d'apprentissage en fonction de la maturité scolaire et linguistique des élèves.

Exemples d'activités où les élèves échangent leurs opinions

1. **Opinion guidée** (pour les débutants en français) : L'enseignant fournit un modèle linguistique, par exemple : « J'aime les pommes parce qu'elles sont bonnes pour la santé. », donc « J'aime _____ parce que _____ ». »
2. **Trouver le mensonge** : Un élève présente 3 faits et un mensonge sur un sujet (p. ex. : lui-même et ses expériences, une personne célèbre, un événement). Son partenaire tente de trouver le mensonge : « Je crois que le 3^e fait est le mensonge parce que _____ ».
3. **Les 5 stations** : Chaque coin de la classe représente un des choix suivants : (1) Je suis vraiment d'accord (2) Je suis assez d'accord (3) Je ne suis pas d'accord (4) Je ne suis vraiment pas d'accord. Le centre de la classe

représente « Je ne suis pas certain(e). » L'enseignant présente un énoncé, p. ex. : « L'école devrait avoir des uniformes », « Les athlètes professionnels sont trop payés » ou « La mascotte de l'école devrait être un lion ». Les élèves se rendent à l'endroit de la classe qui représente le mieux leur opinion. Dans leur petit groupe, ils discutent de leurs opinions et de leur raisonnement. En terminant, chaque groupe partage un résumé des discussions.



4. **Sondages et questionnaires** : Les élèves créent ou participent à des sondages où ils doivent donner leurs opinions et fournir une raison pour laquelle ils sont d'accord ou non. Ils notent des réponses et fournissent les résultats de leur sondage.

Par exemple : Six élèves étaient d'accord avec la construction d'une nouvelle patinoire. Deux élèves croient qu'il manque d'endroits pour s'entraîner au hockey et quatre croient que cela augmenterait le nombre de gens qui font de l'exercice physique en ville. Huit autres étaient complètement contre l'idée en raison des coûts.

5. **Boîte pleine d'opinions** : L'enseignant met à l'étude différents énoncés liés au thème ou au sujet dans une boîte. Une fois la classe divisée en groupes, chaque groupe tire une carte de la boîte et leurs membres discutent ensemble pour déterminer s'ils sont d'accord ou en désaccord avec l'énoncé. Voici quelques exemples :

- Les chiens sont des animaux de la ferme. Les chats font de bons animaux de compagnie. Les hamsters demandent peu d'attention.
- Au début de l'année, l'école X avait décidé de permettre l'utilisation des téléphones cellulaires à des fins éducatives. Par contre, les enseignants se sont plaints que cela gênait l'apprentissage. L'école a donc décidé de les bannir.

Débats

Pour les élèves plus avancés, l'enseignant voudra peut-être organiser un débat. Les débats permettent aussi d'exprimer son opinion, mais ce sont des situations formelles d'échange d'idées dans le but de convaincre. Ils ont des règles à

suivre. Les élèves doivent formuler des arguments et des réfutations. Une langue plus soutenue y est utilisée. Voici les procédures et les règles à suivre dans un débat :

- a. Formez des équipes de 6 élèves que vous divisez ensuite en 2. 3 élèves seront pour et 3 élèves seront contre un enjeu quelconque. Chaque membre de l'équipe présente sa partie en alternant d'une équipe à l'autre.
- b. L'enseignant choisit la durée de l'intervention de chaque élève, selon sa maturité scolaire. Par exemple, la durée de l'intervention pourrait être de deux minutes en 11^e année, mais d'une minute en 9^e année.
- c. Après que l'un des membres de l'équipe a eu l'occasion de présenter son intervention, l'équipe adverse a du temps pour réfuter l'argument présenté par l'autre équipe. Il faut aussi accorder une durée à cette période de réfutation (p. ex. : la durée de l'intervention en 11^e année pourrait être de 2 minutes et la durée de réfutation pourrait être d'une minute). L'intervention est chronométrée et ne peut durer plus longtemps que le temps alloué. La même chose est vraie pour la réfutation.
- d. Le chronométrateur avertit le débatteur qu'il doit terminer son intervention dans les 30 secondes suivantes. Quand le temps est écoulé, le chronométrateur signale au débatteur qu'il doit s'arrêter.

Règles concernant les interventions

- L'enseignant joue le rôle de meneur de jeu pendant le débat. Lui seul a le droit d'accorder la parole à une équipe et seul un membre de cette équipe peut intervenir. Un autre membre de l'équipe ne peut intervenir qu'après l'intervention de l'équipe adverse.
- Il est interdit d'interrompre un débatteur durant la présentation de son point de vue.
- Les joueurs d'une équipe n'ont pas le droit de se parler lors du débat, mais ils peuvent communiquer par écrit.
- Les participants peuvent consulter en tout temps leurs notes et les membres de l'équipe adverse peuvent prendre des notes pendant les interventions pour se préparer à la réfutation.

Avant de commencer une situation d'échanges d'opinion ou un débat, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

5. Présentations orales

La présentation orale est un contexte de l'oral dans lequel un ou quelques élèves présentent des informations sur un sujet, tandis que d'autres élèves écoutent. C'est un type de communication orale planifiée, c'est-à-dire que les élèves ont eu l'occasion de développer et organiser leurs idées au préalable.

La présentation orale permet le partage d'idées, d'information, de sentiments et d'expériences. La présentation orale est une communication non interactive. Il n'y a pas d'interaction entre les élèves. Bien sûr, l'enseignant peut inviter les élèves à participer à une période de questions à la fin de la présentation.



Certains points concernant la présentation orale sont importants :

- Présenter oralement ne veut pas nécessairement dire présenter devant toute la classe. En fait, il est souvent préférable que les élèves présentent à l'intérieur de petits groupes.
- L'enseignant doit fournir une intention d'écoute aux autres élèves pour qu'ils soient pleinement engagés dans leur apprentissage, lors de la présentation d'un autre élève.
- Présenter oralement n'est pas lire un texte préparé. De plus, même si les élèves planifient leur préparation, cela ne veut pas dire qu'ils doivent nécessairement la savoir par cœur.

Voici des exemples de présentations orales possibles :

Pour les élèves débutants

- présenter sa famille
- présenter la photo d'un ami et le décrire
- participer à un montre-et-raconte pour décrire un objet

Pour les élèves plus avancés

- présenter un discours
- expliquer un concept
- présenter un livre
- présenter une affiche

En participant à des présentations orales, les élèves en immersion ont l'occasion

de s'exprimer en français. Puisqu'ils ont le temps de planifier leur texte oral, ils peuvent travailler sur la précision linguistique. C'est aussi une bonne occasion de mettre l'accent sur la prononciation, l'expression, le débit et l'intonation étant donné qu'ils ont l'occasion de se préparer.

Avant de commencer une présentation orale, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

6. Arts dramatiques

Les arts dramatiques permettent aux élèves de communiquer en français dans le cadre d'une situation dramatique. Lors d'une activité d'arts dramatiques, les élèves travaillent ensemble dans le but d'interpréter une scène ou une situation, tout en incarnant un personnage.

Les arts dramatiques permettent aux élèves :

- de produire en français dans un contexte ludique et structuré
- travailler sur la fluidité et la précision d'un message oral
- d'apprendre et de se servir de nouveaux mots de vocabulaire
- d'ajouter de l'expression et de l'exagération
- d'utiliser des gestes et des expressions faciales pour exprimer des sentiments
- d'utiliser un langage dramatique
- de comprendre le concept du dialogue

Un enseignant peut se servir des arts dramatiques pour travailler sur un des deux éléments suivants :

- a. la performance elle-même, c'est-à-dire se servir des stratégies liées à la production orale en interprétant un personnage.
- b. l'apprentissage d'un concept. Dans ce cas, les élèves utilisent les arts dramatiques pour approfondir leurs connaissances d'un thème ou d'une matière (p. ex. : sciences humaines, Toi et ton monde). Par exemple :
 - les élèves mettent en scène une situation au restaurant (pour travailler sur le thème de la nourriture).
 - les élèves mettent en scène un événement qui a lieu au Moyen Âge (pour approfondir leur connaissance de ce thème).



Dans les classes d'immersion, il importe de ne pas consacrer trop de temps à la création de la mise en scène et du décor. Le but des arts dramatiques est la production orale de la part des élèves.

Il importe également de ne pas choisir des pièces de théâtre trop longues. Il serait donc préférable de choisir des textes plus courts afin que les élèves travaillent moins sur la rétention du contenu et plus sur la fluidité et la précision du message. Le message est le même pour l'improvisation ou les marionnettes. Il importe de bien juger la durée de la tâche. Les élèves doivent avoir assez de temps pour bien se préparer, mais pas trop, sinon ils parleront en anglais.

Exemples d'arts dramatiques

Les arts dramatiques peuvent prendre différentes formes en salle de classe. En voici quelques exemples :

1. **Jeux de rôles et improvisation** : C'est la création spontanée d'une situation. Deux à quatre élèves animent, sans préparation, une courte scène à partir d'une mise en situation.
2. **Marionnettes** : C'est une forme d'art dramatique dont les personnages sont des objets ou des figurines que l'on fait bouger avec la main. Les marionnettes se prêtent bien à être utilisées dans un centre d'apprentissage.
3. **Jeux symboliques** : C'est une situation dans laquelle les élèves incarnent un adulte ou un métier (p. ex. : une maman, un cuisinier, un pompier, une policière, une enseignante). Souvent, l'enseignant possède une boîte dans sa classe contenant des chapeaux et des objets liés à ces métiers que les élèves peuvent utiliser pour les aider à développer leur imagination.
4. **Saynètes** Ce sont de courtes pièces de théâtre dans lesquelles les élèves incarnent des personnages pour raconter une histoire. Les élèves peuvent se servir de gestes, de costumes, d'objets et de techniques dramatiques.
5. **Pièces de théâtre** : Ce sont des mises en scène plus longues où les élèves incarnent des personnages pour raconter une histoire.
6. **Simulations globales** Elles créent un autre univers dans la salle – la classe devient un autre endroit (p. ex. : à l'intérieur d'un avion, dans un restaurant, dans un village, au musée, au Moyen Âge, dans une épicerie). L'enseignant offre une mise en situation à propos de l'endroit fictif.

Les élèves se créent des identités fictives et jouent le rôle de ces personnages. Les élèves font semblant de vivre dans ce monde ou cet endroit. Ils se

parlent, font des activités et participent à des événements qui pourraient faire partie de cet univers. Dans les premières leçons, l'enseignant fournit le langage requis et les informations nécessaires aux élèves. Quand les élèves ont les connaissances requises, ils entrent dans la simulation globale.

Avant de commencer une activité d'arts dramatiques, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

7. Musique

L'importance de la musique dans l'apprentissage d'une langue seconde est bien documentée. Écouter de la musique et chanter des comptines et des chansons favorisent le développement des capacités d'écoute et de la production orale.

La musique contient un langage informel et authentique qui capte l'oreille. Elle permet :

- aux élèves d'être exposés à du nouveau vocabulaire, d'entendre de nouvelles expressions et de nouveaux accents
- de se servir de la langue en récitant à nouveau les chansons et comptines
- la prise de risque
- la répétition – les élèves écoutent les chansons ou les comptines à plusieurs reprises
- aux élèves d'entendre les sons, les rimes, les tons, les pauses et l'intonation du français
- la fluidité à l'oral, la prononciation, le vocabulaire et l'expression



Nous savons aussi que la musique et la **mémoire** sont fortement liées. Ainsi, la musique aide aussi à la mémorisation de la langue. En écoutant de la musique et en chantant des chansons, les élèves revoient à plusieurs reprises le contenu. La répétition est une façon simple de se souvenir du nouveau vocabulaire et de nouvelles structures langagières.

La musique joue aussi un rôle très important pour intégrer **la culture** dans la salle de classe. Les chansons sont donc une excellente façon de présenter et d'explorer certains thèmes culturels.

Avant de commencer l'activité de musique, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

8. Jeux de communication orale

Les jeux de communication orale apportent un élément ludique à l'apprentissage de la langue. Souvent, les jeux cachent leurs caractères éducatifs – les élèves ne réalisent pas toujours qu'ils sont en train d'apprendre et de se servir de la langue lorsqu'ils jouent des jeux.

Les jeux de communication orale permettent de motiver les élèves en les faisant jouer avec la langue et contiennent souvent des éléments visuels, sensoriels et kinesthésiques.

Les jeux à l'oral offrent l'élément de répétition, donc ils ont beaucoup d'avantages pour l'apprentissage de la langue seconde. Les élèves réutilisent le nouveau vocabulaire et les nouvelles structures langagières à l'étude.

Attention : L'enseignant doit développer ou choisir les jeux de communication orale en fonction de leur valeur pédagogique. Les jeux devaient être choisis ou développer en considérant les questions suivantes :

- Les élèves mettent-ils en pratique les nouveaux mots ou les nouvelles structures langagières à l'étude?
- Le jeu permet-il aux élèves de parler en français de façon importante?
- Le jeu est-il approprié pour le niveau linguistique des élèves? Peut-être est-il trop facile ou trop difficile? Les élèves ont-ils le vocabulaire nécessaire pour jouer le jeu?

Nous voulons aussi éviter les jeux éliminatoires. Lorsqu'un élève est éliminé, il ne participe plus activement à l'activité d'apprentissage et ne se sert plus de la langue.



Exemples de jeux de communication orale

Voici quelques exemples de jeu qui suscitent davantage le développement de la langue :

1. **Jeux de résolution de problèmes** : L'enseignant présente aux élèves une situation qui comporte un conflit, une menace ou un obstacle. En petits groupes, les élèves doivent effectuer des choix essentiels pour éliminer le conflit.
Exemple : Vous magasinez dans le magasin d'épicerie lorsque, tout à coup, un gros crocodile entre dans le magasin. Que faites-vous?
2. **Jeux de mots** : Ici, les options sont nombreuses. L'enseignant choisit de travailler sur des mots importants pour l'apprentissage ou des concepts à l'étude. Voici quelques exemples de jeux de mots : jeux de rimes, « Pictionary », jeux de devinettes.
3. **Jeux télévisés** : Ces types de jeux peuvent souvent être adaptés pour la salle de classe. Pour réviser la matière, les élèves pourraient jouer à « Jeopardy » par exemple.
4. **Jeux de mémoire** : Un jeu où l'élève examine une scène ou une image pour se souvenir de l'information. Ensuite, il doit répondre à des questions; de préférence des questions ouvertes. Voici quelques exemples :
 - Un élève examine une image pendant quelques secondes, ensuite un autre élève lui pose des questions (p. ex. : Que retrouve-t-on près du magasin? Peux-tu décrire le monsieur dans l'image?)
 - Certains élèves se placent en ligne devant la classe. Les autres élèves examinent où se situe chaque élève et se retournent ensuite pour ne plus voir la scène. Par la suite, l'enseignant pose des questions (p. ex. : Quels élèves portent un chandail rouge? Quels élèves sont à droite de Vincent?)

Avant de commencer un jeu à l'oral, choisissez les résultats d'apprentissage que vous voulez cibler.

Qu'apprendront les élèves?

Chapitre 11

Les pratiques exemplaires de l'enseignement de la lecture

L'enseignement et l'apprentissage de la lecture ont fait l'objet de nombreuses études. Les chercheurs ont identifié les pratiques les plus efficaces pour enseigner la lecture. Après avoir choisi son ou ses résultats d'apprentissage, l'enseignant décide de la pratique la plus pertinente pour l'enseigner. Dans ce chapitre, nous décrivons les différentes pratiques d'enseignement de la lecture :

- ✓ La lecture à haute voix
- ✓ La lecture partagée
- ✓ L'étude de mots
- ✓ Les activités de conscience phonologique
- ✓ L'étude des graphèmes (sons à l'écrit)
- ✓ La lecture guidée
- ✓ La lecture interactive entre pairs
- ✓ La lecture indépendante et la lecture individuelle

1. Lecture à voix haute

La lecture à voix haute se produit lorsque l'enseignant lit aux élèves. Elle peut se faire en groupe classe, avec un petit groupe d'élèves ou avec un seul élève.

L'enseignant choisit le texte qu'il lira en fonction des intérêts de l'élève, ainsi que de son niveau linguistique – le texte choisi devrait dépasser légèrement le niveau linguistique des élèves pour les exposer à d'autres mots de vocabulaire et d'autres structures langagières.

La lecture à voix haute comporte trois composantes :

- activité de prélecture – pour préparer les élèves au contenu du texte
- lecture du texte aux élèves
- activité de post-lecture – pour revenir sur le texte et assurer un travail sur la compréhension

Il importe de varier les types de textes à lire aux élèves pour les exposer à différents genres de textes et tenir compte de leurs intérêts. Il est donc important de lire ces types d'œuvres :

- poèmes, chansons, comptines, blagues
- histoires, albums jeunesse, récits, messages du jour
- lettres, bandes dessinées
- recettes, marches à suivre
- textes informatifs, revues, textes dans un manuel scolaire
- affiches, publicités, articles de journaux, romans



Lors de la lecture à voix haute, les élèves entendent un lecteur expert. Les élèves sont donc exposés au rythme et au débit du français. Les élèves entendent un texte lu avec fluidité et la façon dont les nouveaux mots sont prononcés.

Les textes enregistrés servent aussi de lecture à voix haute. Ces textes permettent aux élèves d'entendre différents accents du français, ainsi que différents débits de lecture.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En écoutant un autre lui lire des textes, l'élève en immersion :

- enrichit sa connaissance du français – il enrichit son vocabulaire et accroît sa connaissance de nouvelles structures langagières.
- est exposé à du contenu qu'il ne pourrait peut-être pas lire lui-même la première fois.
- revoit certains mots en contexte; il importe que l'élève en immersion revoie et réentende la langue à plusieurs reprises.
- entend un lecteur expert lire des textes en français qui sert de modèle en matière de fluidité et de prononciation des mots français.
- entend l'enseignant lire, ce qui l'encourage à devenir un bon lecteur.
- est exposé à une divers types de textes.
- découvre ou redécouvre le plaisir de lire (redonne le goût de lire).
- développe des stratégies d'écoute et de compréhension écrite.

Démarche de lecture à voix haute

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez un texte intéressant qui dépasse un peu le seuil de lecture autonome des élèves. N'oubliez pas l'importance de varier les types de textes.
3. Présentez le texte aux élèves : lisez le titre, expliquez-leur pourquoi vous avez choisi ce texte et discutez du contenu général du texte (p. ex. : « Ce texte a comme sujet ... » ou encore « Nous découvrirons la façon de... »)
4. Faites une activité de prélecture pour préparer l'élève au contenu du texte.

Exemples d'activités de prélecture

- Activer et discuter des connaissances antérieures du contenu du texte
- Faire des liens avec le vécu
- Regarder et discuter des appuis visuels (p. ex. : images, tableaux, photos)
- Lire les titres et les sous-titres

- Anticiper le contenu/faire des prédictions
- Ressortir le vocabulaire clé du texte
- Poser des questions aux élèves dont la réponse se trouve dans le texte
- Commencer à remplir un organisateur graphique (p. ex. : tableau S-V-A)
- Faire un retour à l'oral d'un chapitre ou d'une section lue auparavant (dans le cas d'une lecture d'un texte plus long)
- Regarder et discuter des éléments textuels (p. ex. : la table des matières)

5. Lisez le texte à voix haute comme lecteur expert (p. ex. : bonne fluidité et prononciation exacte des mots). Arrêtez-vous de lire à des moments stratégiques pour expliquer ou faire ressortir un mot ou un concept important, résumer le contenu, faire des liens ou confirmer une prédiction. Il importe d'éviter de s'arrêter trop souvent pour ne pas entraver la fluidité de lecture du texte.
6. À la fin de la lecture, donnez l'occasion aux élèves de réagir au texte en animant une discussion et en faisant une activité de post-lecture.

Exemples d'activités de post-lecture

- Demander aux élèves de créer des questions de compréhension et de les poser à d'autres élèves
- Amener les élèves à agir ou à réagir au texte (p. ex. : écrire une pétition, faire une affiche publicitaire ou une recommandation de livre)
- Demander aux élèves de créer des questions qu'ils poseraient à l'auteur, à un personnage ou à une personne mentionnée dans le texte?
- Faire un résumé du texte
- Remplir un organisateur graphique (p. ex. : début-milieu-fin; cause à effet; mots-définition; faits-opinions; qui-quand-où)
- Demander aux élèves de se poser des questions : quelles questions te poses-tu encore? Que veux-tu encore savoir? Qu'est-ce qui t'a surpris?
- Faire un dessin ou un bricolage d'une partie favorite du texte, d'une nouvelle conclusion, d'un personnage préféré, d'un fait intéressant, etc.
- Travailler davantage sur le vocabulaire (p. ex. : mots liés au thème, mur de mots, mots difficiles, mots de la même famille; synonymes)
- Demander aux élèves d'évaluer le texte
- Poser des questions de compréhension aux élèves

2. Lecture partagée

La lecture partagée est un contexte de lecture où l'enseignant enseigne ou modélise explicitement les compétences, les habiletés et les stratégies de lecture.

Les élèves sont exposés à un texte pour y travailler sur un aspect spécifique de la lecture. La lecture partagée est composée de deux parties essentielles, soit :

1. la ou les premières lectures du texte
2. l'enseignement explicite d'un objectif de lecture

Voici quelques types de textes qui se prêtent bien à la lecture partagée pour les plus jeunes : comptines, messages du jour, chansons, poèmes, lettres et albums jeunesse avec plusieurs phrases qui se répètent (p. ex. : Pat le chat).

Pour les élèves plus avancés, les textes suivants se prêtent bien à l'enseignement explicite en lecture partagée : affiches, articles courts de journaux ou de magazines, textes tirés d'un manuel scolaire, brochures publicitaires et courts extraits d'un roman.

Partie 1 : Premières lectures du texte

La classe se réunit pour lire un texte de grand format (p. ex. : livre grand format, texte projeté à l'écran). L'enseignant présente le texte aux élèves dans le cadre d'une activité de prélecture (voir la section précédente pour trouver des idées). Ensuite, il lit le texte aux élèves.

Note au sujet des élèves plus jeunes : Pendant les jours suivants, l'enseignant relit le texte à maintes reprises pour familiariser davantage les élèves au contenu du texte, modéliser davantage une lecture fluide, ainsi qu'une bonne prononciation des mots. Quand l'enseignant aura lu le texte quelques fois, il ajoutera l'étape de la lecture à l'unisson. Il invite alors les élèves qui sont prêts à lire le texte avec lui à l'unisson. Le but de cette approche est de faire participer activement les élèves dans le processus de lecture, et ce, dans un environnement sécurisant. La relecture de textes familiers est une activité essentielle pour le développement des processus de lecture.



Partie 2 : Enseignement explicite d'un objectif relatif à une composante de lecture

Cette partie est la raison d'être de la lecture partagée – de faire de l'enseignement explicite d'une composante de la lecture lors de la relecture du texte. L'enseignant cible un objectif de lecture et enseigne ou modélise l'objectif choisi en se servant du texte. Voici des exemples d'objectifs :

Objectifs de lecture pour les élèves plus jeunes	Objectifs de lecture pour les élèves plus âgés (stratégies de compréhension)
<i>L'enseignant enseigne</i> • concept de l'écrit (p. ex. : les phrases contiennent des mots, lecture de gauche à droite, l'image correspond au texte) • élément de conscience phonologique (p. ex. : trouver des mots qui riment ou des mots avec 2 syllabes) • répétitions • mots fréquents • stratégies de compréhension • sons à l'écrit	<i>L'enseignant modélise la façon de se servir d'une stratégie de compréhension. En lisant, il partage à voix haute la façon dont il</i> • gère sa compréhension • utilise des organisateurs graphiques • répond à des questions • formule des questions • se sert de la structure du texte • résume • utilise ses connaissances antérieures • visualise

C'est dans le cadre de cet enseignement explicite que les élèves apprennent une ou quelques compétences, stratégies, ou habiletés en contexte à l'aide d'un texte qui leur est familier.

Une fois l'objectif enseigné ou modélisé, il importe de fournir à l'élève l'occasion de mettre en pratique ce qu'il vient d'apprendre, soit avec un partenaire ou individuellement. Il pourrait, par exemple, travailler sur la stratégie « résumer » ou trouver des mots qui riment dans un autre texte ou une autre section d'un même texte.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à la lecture partagée, l'élève moins avancé en immersion :

- enrichit sa connaissance du français – il augmente son vocabulaire et sa connaissance de nouvelles structures langagières.
- est exposé à différents types de textes et fait des liens entre la lecture et l'écriture; il voit différentes structures de texte à l'écrit.
- fait le lien entre un texte lu et les mots écrits sur papier.
- relit le même texte plusieurs fois; il a donc plusieurs occasions de se familiariser avec le contenu et les nouveaux mots.
- améliore sa lecture de textes français; sa fluidité augmente.
- a l'occasion de lire en français en étant soutenu par l'enseignant.
- reçoit de l'enseignement explicite concernant un objectif ou une compétence de lecture, et ce, avec un texte qu'il connaît déjà.

L'élève plus avancé en immersion :

- enrichit sa connaissance du français – il augmente son vocabulaire et sa connaissance de nouvelles structures langagières.
- voit la façon dont un lecteur habile se sert d'une stratégie de compréhension dans une situation de lecture authentique; il entend le dialogue interne de l'enseignant qui verbalise son usage de la stratégie.
- apprend à se servir des stratégies de compréhension en lisant différents types de textes.
- met en pratique, par la suite, la stratégie apprise avec le soutien d'un pair.

Démarche de lecture partagée

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez un texte qui convient bien à ce que vous voulez modéliser.
3. Présentez le texte aux élèves et menez une activité de prélecture pour préparer les élèves à la lecture.

4. Lisez le texte aux élèves.
5. Pour les plus jeunes élèves, invitez ceux qui sont prêts à lire à l'unisson (voir le tableau ci-dessous).
6. En vous servant du texte, enseignez ou modélisez l'objectif choisi.
7. Donnez l'occasion aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils viennent d'apprendre en formant des dyades qui travaillent ensemble sur la stratégie à l'aide d'un autre texte ou une autre partie du texte.

Exemples d'activités de lecture à l'unisson

Lecture à tour de rôle :

Il est carrément déconseillé de faire de la lecture à voix haute à tour de rôle (genre tournoi à la ronde). « Dans les ouvrages spécialisés, on rejette cette technique de façon unanime » (Giasson et Thériault, 1983).

Voici quelques raisons pour lesquelles on évite la lecture à tour de rôle :

- a. pour les lecteurs moins habiles, cette situation peut contribuer à l'adoption d'une attitude négative envers la lecture;
- b. cette situation n'est pas du tout intéressante pour la plupart des enfants;
- c. dans cette situation, les élèves se concentrent trop sur le décodage au détriment de la compréhension de ce qu'ils lisent;
- d. il est difficile de maintenir l'attention des autres élèves; ce type de lecture entraîne souvent des problèmes de comportement;
- e. la lecture à tour de rôle n'encourage pas l'élève qui lit à s'autocorriger ni à prendre des risques
- f. le rythme et le débit de lecture varient trop d'un élève à l'autre pour faire en sorte que le texte soit lu de façon claire et cohérente – ce type de lecture n'est donc pas adéquate et encourage de mauvaises habitudes de lecture (Giasson et Thériault, 1983; Opitz et Rasinski, 1998; Worthy et Broadus, 2002).

Types suggérés de lecture à l'unisson

- ***Lecture en grand groupe**** : L'enseignant et les élèves lisent tous le texte en même temps.
- ***Lecture en écho**** : L'enseignant (ou un élève) lit une ligne d'un texte et les élèves la répètent par la suite.
- ***Lecture en chœur**** : L'enseignant lit la partie principale d'un poème ou d'une chanson pendant que le reste du groupe lit en chœur le refrain (ou la phrase répétée).
- ***La lecture à la chaîne**** : Un élève (ou un groupe d'élèves) lit une phrase d'un texte. À chaque nouvelle phrase, un nouvel élève (ou groupe d'élèves) s'ajoute.
- ***Lecture en équipe**** : L'enseignant forme des équipes et chaque équipe lit une partie du texte à voix haute. L'enseignant peut aussi donner un rôle différent à chaque équipe. Par exemple, l'équipe 1 lit le texte d'une voix furieuse. L'équipe 2 lit le texte d'une voix gênée.

*Afin de bien participer à la lecture à l'unisson, l'enseignant doit avoir lu le texte plusieurs fois aux élèves. L'élève doit être capable de lire le texte et non pas essayer de suivre les autres.

3. Étude de mots

Afin de progresser en lecture, les élèves doivent avoir une bonne connaissance des mots français, être capables de reconnaître ces mots à l'écrit et comprendre leur sens.

- Il est essentiel que les élèves reconnaissent avec automatisme les mots les plus fréquents du français pour faciliter le développement de la lecture. Il est donc nécessaire de créer **un mur de mots fréquents** dans les classes d'immersion.
- Il est aussi important que les élèves augmentent leurs connaissances d'autres mots. Les **murs de mots thématiques** aident les élèves à enrichir davantage leur vocabulaire.

Afin de maximiser les avantages des murs de mots fréquents et thématiques, les élèves doivent s'en servir quotidiennement par l'entremise de mini-leçons, de centres d'apprentissage ou de jeux leur permettant de travailler et de retravailler (1) sur les mots du mur de mots fréquents et (2) sur les mots thématiques. L'enseignant doit aussi modéliser l'usage des murs de mots et des mots thématiques en tant qu'outil de soutien à la lecture et à l'écriture.

Murs de mots fréquents

Dans les textes destinés aux élèves (y compris les livres nivelés), environ 200 mots ont été identifiés comme étant ceux qui reviennent les plus fréquemment.

Afin que les élèves puissent apprendre et progresser en lecture, il est essentiel qu'ils apprennent ces 200 à 300 mots pour les reconnaître rapidement quand ils lisent.

L'élève qui reconnaît facilement ces mots et les lit avec automaticité libère ses processus mentaux pour être en mesure de se concentrer sur la compréhension. Un élève qui travaille laborieusement à décoder plusieurs mots d'un texte ne peut pas arriver à le comprendre. C'est en enseignant et en affichant les mots fréquents au mur de mots que les élèves créeront l'habitude de lire et d'épeler les mots fréquents avec facilité. Le mur de mots a pour but de soutenir l'élève quand il lit ou écrit.



Mur de thèmes

L'enseignant se sert des murs de thèmes pour présenter, afficher, travailler et revisiter le vocabulaire clé d'un thème ou d'un sujet. Les recherches indiquent clairement que les élèves de langue seconde ont besoin d'être exposés à plusieurs reprises au nouveau vocabulaire. À ces fins, il importe de créer des murs thématiques en salle de classe.



Évidemment, quand un enseignant aborde un nouveau thème ou sujet, les élèves auront besoin du vocabulaire propre à au thème ou au sujet donné. L'enseignant doit fournir les noms, les adjectifs, les adverbes, les verbes, ainsi que les structures langagières afin que l'élève puisse écrire, lire et parler à propos de ce thème ou de ce sujet. En exposant les élèves à ces mots et à leur signification, ils comprendront davantage les textes écrits et pourront s'en servir pour communiquer à l'oral et à l'écrit.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En travaillant sur les mots fréquents et en approfondissant sa connaissance des mots en français, l'élève en immersion :

- apprend comment se servir des mots dans différents contextes.
- continue à développer des compétences à l'oral, en lecture et à l'écrit.
- reçoit le soutien nécessaire pour pouvoir reconnaître les mots à l'écrit, ce qui améliore son habileté à lire avec fluidité.
- acquiert du vocabulaire relatif aux thèmes ou aux sujets à l'étude.
- développe un vocabulaire spécialisé sur divers sujets.
- se retrouve dans un environnement riche en littératie et en mots français.
- reçoit un enseignement explicite du vocabulaire; un élément crucial en langue seconde.

- est exposé à plusieurs reprises au nouveau vocabulaire, ce qui favorise l'acquisition de la langue.

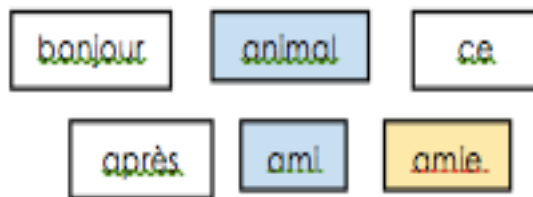
Démarche de l'étude de mots

Mur de mots fréquents

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. En fonction du niveau des élèves et de leurs besoins, choisissez de 5 à 10 mots de la liste de mots les plus fréquents de la langue. Il n'est pas nécessaire de présenter les mots selon un ordre particulier, mais on suggère d'accompagner les mots faciles avec des mots plus difficiles.
3. Présentez ces mots aux élèves à l'aide de cartes. Chaque carte contient un mot. Expliquez la signification de chacun des mots et, avec l'aide des élèves, créez des phrases à l'oral pour en faciliter la compréhension.



4. Démontrez explicitement les sons moins communs, les lettres silencieuses et les accents que pourraient contenir ces mots. Affichez-les sur le mur de mots.
5. Tout au long de la semaine, prenez du temps chaque jour pour faire des mini-leçons qui serviront à maîtriser la compréhension des mots, ainsi que leur épellation. Créez un centre « étude de mots » lors de la lecture guidée, par exemple. Il importe que les élèves voient l'enseignant utiliser cette ressource afin qu'ils comprennent la façon de l'utiliser à leur tour.

Mur de mots thématiques

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez les mots clés qui feront l'objet de votre enseignement dans une leçon donnée. Note : n'enseignez pas seulement les noms communs. Présentez aussi les adjectifs, les adverbes, les structures langagières et les mots de transition dont auront besoin les élèves (p. ex. : pour le thème de la famille : une maman, le papa, un fils, la fille, ma famille, grande et petite famille, nombreuse, étendue, et, aussi, je n'ai pas de sœur, deux).
3. Présentez ces mots en début de leçon ou à toutes les occasions où les élèves en ont besoin. Discutez de la signification des mots et assurez-vous que les élèves en comprennent le sens : en écrivant le mot dans une phrase ou en faisant des phrases à l'oral, en vous servant d'images, en invitant les élèves à dessiner le mot, en associant un geste avec le mot ou en donnant des exemples, ainsi que des contre-exemples du mot.
4. Affichez les mots sur le mur de mots. Veuillez noter que les murs de thème se bâtissent pendant l'unité.
5. Tout au long de l'unité, prenez le temps de faire des mini-leçons qui serviront à travailler davantage sur l'usage et la compréhension de mots. Il importe aussi de s'assurer que les élèves vous voient utiliser cette ressource afin qu'ils comprennent la façon de l'utiliser à leur tour.

4. Activités de conscience phonologique

La conscience phonologique est la capacité d'entendre, d'identifier et de manipuler les unités sonores du français, p. ex. : mots, syllabes, rimes et phonèmes. La conscience phonologique est cruciale pour apprendre à lire, et les activités de conscience phonologique sont habituellement réservées aux élèves les moins avancés, ainsi que les débutants dans la langue seconde. La conscience phonologique comporte plusieurs habiletés différentes qui sont interreliées.

Afin de lire et de bien décoder les mots, l'élève doit savoir comment découper la chaîne sonore et reconnaître qu'une phrase entendue est composée de mots et qu'un mot est composé de phonèmes (sons à l'oral).

Habiletés liées à la conscience phonologique

- habileté d'identifier et de produire des mots qui riment
 - (chapeau : manteau – beau, haut)
- habileté de trouver des mots qui commencent avec le même son initial
 - (chapeau : château, chat, chandail, chien)
- habileté d'identifier le nombre de mots dans une phrase entendue
 - (p. ex. : Le ballon est bleu = 4 mots)
- habileté de segmenter un mot en syllabes
 - (p. ex. : chapeau = cha + peau/téléphone = té + lé + phone)
- habileté de regrouper des syllabes pour faire un mot
 - (p. ex. : car + ton = carton/ba + teau = bateau)
- habileté d'identifier le son initial d'un mot /d'ajouter un son initial à un mot
 - ajoute un b au son ell – belle
 - ajoute un p au son eau – peau
 - le mot chaise commence avec quel son? ch
 - le mot balle commence avec quel son? b
- habileté d'identifier les sons (phonèmes) dans un mot
 - chapeau = ch + a + p + eau
 - chaise = ch + ai + s (e est silencieux à l'oral)

Certaines habiletés dans le tableau de la page précédente se développent avant d'autres. Par exemple, les élèves développeront l'habileté de découper un mot en syllabes avant de pouvoir le découper en phonèmes. Il est donc important de faire des activités en salle de classe dans lesquelles les élèves travaillent sur toutes les habiletés trouvées dans le tableau ci-dessus, mais en reconnaissant que certaines habiletés se développent avant d'autres.

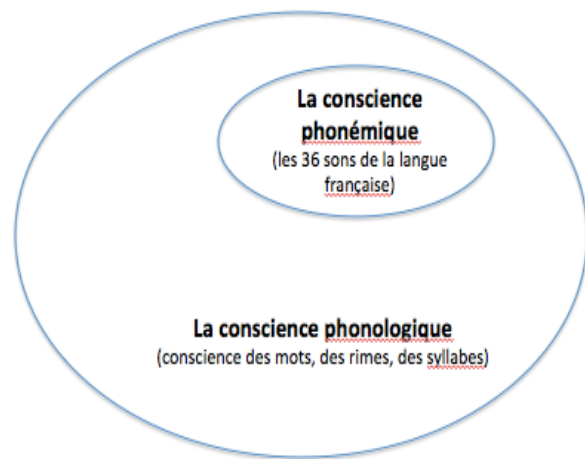
L'importance de la conscience phonémique

Afin de travailler sur les habiletés en lecture, les élèves doivent être capables de discerner les phonèmes dans un mot, c'est-à-dire chaque son. Le français est composé de 36 phonèmes.

Les recherches en lecture révèlent que la **conscience phonémique** joue un rôle majeur dans l'apprentissage de la lecture. L'enseignement de la conscience phonémique améliore l'apprentissage de la lecture.

Veuillez noter que la conscience phonémique fait partie de la conscience phonologique – c'est la composante qui touche directement les phonèmes (les sons à l'oral) du français.

Après avoir développé une bonne maîtrise des rimes et des syllabes, l'enseignant doit se pencher sur l'enseignement des phonèmes pour soutenir davantage les lecteurs de sa classe. Il ne suffit pas de savoir que *chapeau* a 2 syllabes. L'élève doit pouvoir reconnaître les différents sons de *chapeau* (ch-a-p-eau) afin de le soutenir davantage pour le décodage des mots.



Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En travaillant sur la conscience phonologique, en particulier sur conscience phonémique, l'élève en immersion :

- apprend des éléments cruciaux pour apprendre à lire
- apprend les unités sonores du français et développe son oreille pour les phonèmes de cette langue
- reconnaît davantage les mots à l'écrit et lit mieux les mots en français
- reçoit un enseignement qui réduit l'ampleur des difficultés en lecture
- apprend à prononcer les mots français correctement

- saisit plus rapidement les concepts de l'écrit
- se prépare davantage à la lecture et à l'écrit en développant sa connaissance des phonèmes
- fait le pont plus rapidement entre la relation phonème-graphème
- enrichit sa connaissance du français
- est exposé à plusieurs reprises au vocabulaire, ce qui favorise l'acquisition de la langue

Démarche d'enseignement de la conscience phonologique

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Selon le niveau des élèves, choisissez une habileté de conscience phonologique qui sera l'objet de votre leçon, soit :
 - identifier et produire des mots qui riment
 - trouver des mots qui commencent avec le même son initial
 - identifier le nombre de mots dans une phrase entendue
 - segmenter un mot en syllabes
 - regrouper des syllabes pour faire un mot
 - identifier le son initial d'un mot/ajouter un son initial à un mot
 - identifier les sons (phonèmes) dans un mot

N'oubliez pas que le but ultime est de faire en sorte que l'élève travaille sur la conscience phonémique.

3. Développez ou choisissez une activité reliée à l'habileté ciblée. Voici quelques exemples d'activités :
 - trouver des mots qui riment avec un mot donné
 - trouver des mots qui ne riment pas avec un mot donné
 - segmenter les syllabes sur le bras
 - segmenter les graphèmes en claquant des doigts
 - compter le nombre de mots dans une phrase entendue
 - identifier des mots qui commencent avec un son en particulier

5. Étude des graphèmes

Les recherches indiquent clairement que l'enseignement de la phonétique (les sons à l'écrit) est essentiel pour le développement des habiletés de lecture et d'écriture. En enseignant la phonétique, les élèves lisent, épellent, décodent et comprennent mieux.

Afin de pouvoir approfondir leurs connaissances des sons à l'écrit, il importe que les élèves apprennent l'aide de textes qui mettent en évidence le ou les graphèmes à l'étude. Ils doivent pouvoir voir, reconnaître et lire le son à l'étude dans des textes authentiques.



L'enseignement des graphèmes est plus efficace, s'il est donné en fonction d'une **structure progressive**. Certains sons devraient être enseignés avant d'autres.

1. graphies de base (voyelles)
2. consonnes qui s'allongent (p. ex. : j, m, s, f)
3. consonnes courtes (p. ex. : t, p, k, b)
4. graphies plus complexes (p. ex. : on, ch, eau, in, ou)
5. graphies plus difficiles ou que l'on voit moins fréquemment (p. ex. : ille, oeu, ail)

De plus, l'enseignement de la phonétique est plus efficace s'il est prodigué de façon **systématique**. Pour ce faire, chaque graphème est enseigné de la même façon en suivant une structure prévisible et préétablie. Les recherches suggèrent de se servir d'un programme déjà développé pour enseigner les graphèmes, puisque vous serez appelé à vous servir généralement de la même structure pour enseigner chaque graphème (p. ex. : présenter le graphème à l'étude à l'aide d'une comptine avant de montrer l'image, ainsi que le geste associé au graphème à l'étude.)

Même si les élèves plus avancés connaissent déjà les graphèmes de base et les consonnes, il importe de continuer d'enseigner explicitement les graphies les plus complexes et celles plus complexes et moins fréquentes.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En apprenant les différents graphèmes du français de façon progressive et systématique, l'élève en immersion :

- lit mieux et de façon plus fluide puisqu'il reconnaît les différents graphèmes à l'intérieur d'un mot.
- est davantage en mesure de bien décoder les mots.
- éprouve moins de difficulté à lire les mots, et peut donc se concentrer sur la compréhension du texte.
- épelle mieux les mots quand il écrit, puisqu'il a recours à ses connaissances des différents sons à l'écrit.

Démarche d'étude des graphèmes

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Consultez le guide du programme choisi pour enseigner les graphèmes et suivez la démarche suggérée dans le cadre de ce programme.
3. Présentez aux élèves le graphème à l'étude (p. ex. : « f » « é » « ou » « en »).
4. Suivez la démarche préconisée pour l'enseignement des graphèmes – cette démarche est décrite dans le guide du programme que vous utilisez.
5. Mettez souvent l'accent sur le graphème à l'étude de la semaine. Voici quelques exemples :

- Trouver le graphème à l'étude dans des phrases ou un texte court
- Lire des textes contenant plusieurs exemples du graphème à l'étude
- Trouver dans la classe des mots qui contiennent ce graphème
- Donner la consigne aux élèves de s'exercer à écrire le graphème dans des mots

p. ex. : enf __ t p __ da p __ talon

6. Lecture guidée

La lecture guidée se définit comme étant une séance d'enseignement au cours de laquelle l'enseignant travaille avec un petit groupe d'élèves qui lisent à un même niveau de lecture. La lecture guidée dure environ vingt minutes. L'enseignant détermine un but précis pour la séance de lecture guidée en fonction de ses analyses des *Fiches d'observation individualisée en lecture*.

L'enseignant choisit un texte de niveau instructif et le présente aux élèves. Il s'assure d'attirer l'attention de l'élève au texte en lui présentant le contenu général, ainsi que le vocabulaire clé en faisant une revue stratégique de certaines images du texte.



Pour les lecteurs moins avancés, la lecture guidée sera beaucoup plus structurée que pour ceux plus avancés.

Les lecteurs émergents et débutants ont besoin de beaucoup d'appui pour tous les aspects de la lecture.

Pour les lecteurs moins avancés : Afin de bien guider l'élève et de lui fournir l'étayage nécessaire, l'enseignant s'assure de lui fournir un soutien initial en début de séance de lecture guidée.

Pour les lecteurs moins avancés, le soutien se fera à l'aide d'une lecture à voix haute par l'enseignant et d'une lecture à l'unisson, où les élèves du petit groupe lisent en même temps. Ensuite, l'enseignant les écoute pendant qu'ils lisent le texte individuellement à voix basse. Pendant que chaque élève lit un texte à son propre rythme, l'enseignant observe, encourage et évalue les besoins qui émergent lors de la lecture.

Pour les lecteurs plus avancés : Un lecteur qui lit avec fluidité et précision, et qui a une bonne compréhension de textes plus complexes, est de toute évidence capable d'intégrer plusieurs sources d'informations pour les comprendre. Il est capable de gérer sa compréhension en utilisant simultanément plusieurs stratégies et peut s'autocorriger au besoin.

Ces lecteurs doivent donc être poussés davantage lorsque l'enseignant travaille avec eux en petits groupes. Pour ces lecteurs, le temps consacré à la lecture guidée se transformera en séances où l'accent sera mis sur la compréhension plus approfondie des textes.

À ces niveaux, nous voulons que l'élève puisse :

- trouver, accéder à et interpréter les informations dans divers types de textes
- lire pour le plaisir ou pour atteindre des buts spécifiques
- s'autocorriger et gérer sa compréhension
- penser de façon critique.

Quel que soit le niveau de lecture de vos élèves, le but ultime d'une séance de lecture guidée est de les aider à développer davantage leurs stratégies de lecture afin qu'ils progressent en lecture à l'aide de textes de plus en plus complexes.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à une séance de lecture guidée, l'élève en immersion :

- lit du matériel qui est précisément à son niveau de lecture.
- reçoit un enseignement individualisé et différencié en fonction de ses besoins spécifiques de lecture.
- reçoit le soutien nécessaire afin qu'il puisse lire le texte plus indépendamment et avec plus de confiance lors de la lecture à voix haute et de la lecture à l'unisson intégrée dans les premières étapes de la lecture guidée.
- développe ses compétences à l'oral lorsqu'il discute du texte avec l'enseignant.

Démarche de lecture guidée

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez un texte qui est au niveau instructif des élèves de ce groupe.
3. Faites un survol du texte en présentant le titre et la page couverture.
4. Choisissez stratégiquement certaines illustrations et présentez-les en vous assurant de mentionner le vocabulaire clé du texte. Cette mesure permettra

aux élèves de se familiariser avec le contenu et les mots qu'ils rencontreront pendant la lecture.

5. Effectuez une première lecture du texte : les élèves écoutent la lecture et suivent le texte des yeux (et à l'aide d'un doigt, au besoin).
6. Invitez les élèves à lire le texte avec vous, en lisant le texte tous ensemble ou en faisant répéter aux élèves une phrase (ou une page) que vous avez lue.
 - Note : il est **déconseillé** de faire de la lecture à voix haute à tour de rôle – consultez la section de la lecture partagée pour plus de renseignements à ce sujet.
7. Animez une petite discussion ou posez des questions, choisies judicieusement, au sujet du texte pour travailler sur la compréhension ou l'évaluer.
8. Invitez les élèves à lire individuellement, chacun à son propre rythme, le texte en sous-vocalisant (à voix basse). Pendant ce temps, écoutez chaque lecteur, un à la fois. Prenez note des besoins de l'élève et offrez-lui le soutien nécessaire en lui faisant des suggestions ou en lui proposant des stratégies.
9. À l'aide de vos observations, discutez avec les élèves des stratégies qu'ils ont utilisées. Au besoin, offrez une mini-leçon de quelques minutes pour faire le point sur certaines stratégies de lecture.

Lecture guidée des lecteurs plus avancés

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez un texte qui est au niveau instructif des élèves de ce groupe.
3. Présentez le texte au petit groupe et discutez du thème/sujet abordé dans le texte, tout en activant les connaissances antérieures.
4. Amenez les élèves à travailler plus profondément sur leur compréhension du texte ou d'un passage en leur offrant une ou des pistes d'exploration précises. Par exemple, invitez les élèves à :

Pistes d'exploration

- analyser certaines caractéristiques du texte/passage (p. ex. : table des matières, graphiques, schémas, structure du texte)
- identifier et travailler davantage sur le vocabulaire plus spécialisé (p. ex. : familles de mots, synonymes et antonymes, préfixes et suffixes, définitions)
- comparer certains éléments du texte/passage avec d'autres textes (p. ex. : deux différents personnages, deux différents conflits)
- identifier les différents points de vue dans un texte/passage
- intégrer certaines caractéristiques du texte dans leurs écrits
- considérer ce qui arriverait si...
- tenir compte de l'intention de l'auteur(e)
- réfléchir sur les informations pour vérifier si elles confirment leurs idées/prédictions
- examiner le texte pour déterminer si ses informations ont changé leur point de vue
- résumer/synthétiser un passage
- expliquer en détail le développement de l'histoire
- composer des questions à l'intention de l'auteur(e)
- représenter les informations dans des organisateurs graphiques
- porter jugement sur le contenu, les idées ou les points de vue
- déceler le manque d'information et faire une réflexion à ce sujet
- justifier les actions ou le point de vue d'un personnage

5. Invitez les élèves à lire le texte ou un extrait d'un texte et à effectuer la tâche proposée dans la liste d'exploration. Observez les élèves et fournissez le soutien nécessaire au besoin.
6. Faites un retour à la suite de la lecture du texte et une mise en commun avec le groupe pour discuter davantage de la liste d'exploration.

7. Lecture interactive entre pairs

La lecture interactive entre pairs donne l'occasion aux élèves de travailler ensemble afin d'approfondir leurs compétences en lecture. Pendant la lecture interactive entre pairs, ils lisent un texte avec le soutien de leurs pairs et mettent en pratique les stratégies de lecture apprises au préalable. Cette activité permet de travailler sur la compréhension, l'aisance et la fluidité.

Voici quelques exemples d'activités de lecture interactive entre pairs.

1. Théâtres de lecture

Les élèves lisent un texte en utilisant leur voix, des gestes et des expressions faciales pour interpréter différents personnages. Ils s'exercent en tenant compte de la diction, de la projection de la voix, de la ponctuation et de leur intonation.

2. Reconstitution de texte

L'enseignant divise un texte en parties. Les élèves forment autant de groupes qu'il y a de parties dans le texte. En groupe, ils sont responsables de dégager les idées essentielles de leur partie du texte. L'enseignant reforme les groupes de manière à ce qu'il y ait un élève de chacun des premiers groupes dans les nouveaux groupes formés. Dans leur nouveau groupe, les élèves partagent, à tour de rôle, les idées principales de la partie qu'ils ont lue, pendant que les autres élèves de leur groupe prennent ces idées en note.

3. Lecture en tandem

Un élève lit à son partenaire pendant que celui-ci l'écoute, et vice-versa. Le lecteur peut lire le texte en entier ou les partenaires peuvent alterner d'une phrase ou d'un paragraphe à l'autre.

4. Amis lecteurs

Chaque élève est jumelé avec un lecteur compétent d'un niveau scolaire plus élevé. Cet élève plus âgé sert de modèle à son partenaire. Les deux amis lecteurs lisent à tour de rôle ou ensemble.

5. Cercles de lecture

Les cercles de lecture permettent à un petit groupe d'élèves de lire un texte et de mettre en pratique les stratégies de lecture. Chaque groupe d'élèves lit un texte différent et se rencontre régulièrement pour discuter de leur lecture. Les textes assignés à chaque groupe doivent tenir compte du niveau de lecture de l'élève.

Précision au sujet des rôles : Pour initier les élèves aux cercles de lecture, l'enseignant peut utiliser des fiches de rôle, adaptées au niveau de langue et à l'âge des élèves, pour guider les élèves dans l'utilisation des stratégies de lecture. Par exemple, le responsable du résumé met en pratique la stratégie « se rappeler »; le responsable des liens utilise la stratégie « lier »; le responsable des illustrations se sert de la stratégie « visualiser », etc.

Toutefois, quand les élèves comprendront le fonctionnement des cercles de lecture, l'enseignant laissera tomber ces rôles. En effet, les rôles présentent une perspective limitée de l'utilisation des stratégies, ce qui fait croire aux élèves qu'elles ne sont utilisées qu'une à la fois, alors que, lors d'une lecture, le lecteur efficace utilise toutes les stratégies de lecture à un moment ou à un autre, selon ses besoins.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à des activités de lecture interactive avec ses pairs, l'élève en immersion :

- reçoit un soutien de ses pairs
- met en pratique les concepts appris au préalable dans un environnement où il se sent sûr de lui
- parle en français au sujet d'un texte
- développe sa confiance
- interagit avec ses camarades de classe
- apprend de nouveaux mots de vocabulaire et de nouvelles structures lors de sa lecture
- relit le texte, dans certains cas, ce qui favorise la fluidité et la compréhension

Il importe, comme pour chaque pratique, de choisir les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

8. Lecture indépendante et lecture autonome

La lecture indépendante et la lecture autonome sont utilisées pendant des plages de temps au cours desquelles les élèves lisent individuellement des textes.

Lecture indépendante

Lors de la lecture indépendante, les élèves choisissent et lisent des textes à des niveaux de lecture ciblés. Les textes doivent être appropriés en fonction du niveau de lecture de l'élève – le texte que choisira et lira chaque élève ne sera ni trop difficile ni trop facile.

Il est préférable que l'élève lise des textes à son niveau pour qu'il puisse travailler sur la fluidité, la précision et la compréhension. Ce niveau de lecture est généralement déterminé à l'aide des *Fiches d'observations individualisées en lecture*.

Lors de la lecture indépendante, les élèves peuvent mettre en pratique les nouvelles stratégies apprises. Puisque chaque élève apprend en fonction de son propre niveau de lecture, la lecture indépendante continue de fournir un encadrement à la lecture.

Lecture autonome

Lors de la lecture autonome, l'enseignant n'exerce aucune contrainte en ce qui a trait aux textes que les élèves choisissent et lisent. La lecture autonome a pour but de déscolariser la lecture et sert à développer le goût de lire en offrant aux élèves de choisir les textes qu'ils préfèrent lire.

Lors de la lecture autonome, il importe de mettre à la disposition des élèves plusieurs types de textes et un matériel de lecture composé de textes différents, ainsi que d'en faire la promotion. Par exemple, il importe de valoriser la lecture :

- de revues, de magazines, d'articles de journaux
- d'affiches, de publicités, de brochures publicitaires, de circulaires
- de lettres d'amitié, de lettres à l'éditeur
- de comptines, de chansons et de poèmes
- d'albums jeunesse, de romans, de contes, de pièces de théâtre

- de guides, de marches à suivre, de recettes
- de bandes dessinées, de blagues, de devinettes, etc.

Lors de la lecture indépendante, il est important que l'enseignant fixe une intention de lecture pour les élèves avant qu'ils commencent leur lecture. En ce qui concerne la lecture autonome, l'élève choisit son intention de lecture. Voici quelques exemples d'intentions de lecture :

- Lire un texte pour ensuite discuter avec un partenaire des nouveaux faits appris
- Lire un texte pour ensuite en faire un résumé
- Lire un texte pour faire un dessin représentant la partie préférée
- Lire un texte pour en ressortir les idées principales et les écrire dans un organisateur graphique
- Lire un texte et identifier de nouveaux mots

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

- développe une certaine autonomie de lecture
- découvre le plaisir de lire divers types de texte
- travaille sur une intention de lecture précise

Démarche de lecture indépendante

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez une intention de lecture pour les élèves.
3. Invitez les élèves à choisir leur texte et expliquer l'intention de lecture pour ce temps de lecture
4. Donnez du temps aux élèves afin qu'ils puissent lire de façon continue pendant un certain temps

5. Invitez les élèves à faire un retour sur l'intention de lecture. Par exemple, si l'intention de lecture était de lire pour partager de nouvelles informations avec un partenaire, donnez quelques minutes afin que les élèves puissent finir la tâche de lecture.

Chapitre 12

Les pratiques exemplaires pour l'enseignement de l'écriture

Comme pour la lecture, les chercheurs ont mené des recherches et ils ont relevé les pratiques d'enseignement de l'écriture les plus efficaces. Étant donné le degré élevé de difficulté de l'habileté de l'écriture, Kristmanson, Dicks, Le Bouthillier et Bourgoin (2008) ont recommandé aux enseignants d'utiliser ces pratiques, que nous décrirons dans ce chapitre, dans un ordre précis et de façon systématique : 1. analyse de modèles d'écriture, 2. écriture modelée, 3. écriture partagée et 4. écriture indépendante. Les mini-leçons d'écriture et l'écriture guidée sont intégrées à l'enseignement à n'importe quel moment, selon les besoins des élèves.

Dans ce chapitre, nous traiterons de :

- ✓ Les mini-leçons d'écriture
- ✓ L'analyse de modèles d'écriture
- ✓ L'écriture modelée
- ✓ L'écriture partagée
- ✓ L'écriture indépendante
- ✓ L'écriture guidée

1. Mini-leçons d'écriture

Pour enseigner l'écriture, il faut intégrer les éléments d'écriture d'un texte de qualité. Ces éléments sont plus communément appelés *traits d'écriture* (voir le chapitre 4). Afin de travailler sur les traits d'écriture, il est nécessaire que l'enseignant fasse des mini-leçons ciblant différents aspects spécifiques liés aux traits d'écriture. Ces mini-leçons doivent être choisies en fonction des besoins des élèves.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En faisant des mini-leçons d'écriture, l'élève en immersion :

- peut intégrer à son texte les éléments essentiels d'un texte de haute qualité
- enrichit sa connaissance du français
- voit les traits en contexte
- découvre la façon dont les traits sont utilisés selon le type de phrases ou de texte à l'étude

Démarche des mini-leçons d'écriture

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. En fonction des besoins des élèves, choisissez un élément précis qui fera l'objet d'une mini-leçon. Le tableau ci-dessous fournit plusieurs éléments que l'enseignant voudra enseigner en fonction du niveau scolaire de l'élève.

Mini-leçons d'écriture : Éléments à cibler

Structure des phrases

- Construire des phrases simples (p. ex. : sujet, verbe, complément)
- Construire des phrases complexes (conjonctions, pronoms relatifs, etc.)
- Varier la longueur et le début des phrases (adjectifs et adverbes, conjonctions, pronoms relatifs, etc.)
- Construire différents types de phrases (interrogatives, exclamatives, négatives)

Choix de mots

- Utiliser un vocabulaire en lien avec un thème ou une matière (noms, verbes, adjectifs, adverbes, etc.)
- Utiliser des mots puissants et évocateurs (p. ex. : noms, verbes, adjectifs, adverbes, synonymes, antonymes, préfixes et suffixes)
- Utiliser un langage imagé et des éléments stylistiques (onomatopées, expressions idiomatiques, mots liés aux 5 sens et aux sentiments)

Structure du texte

- Diviser le texte en paragraphes
- Établir des transitions entre les paragraphes (marqueurs de relation, etc.)
- Organiser les idées en ordre logique (organisateur graphique/gabarit)
- Utiliser différentes structures textuelles (selon l'intention et le destinataire)
- Rédiger une introduction/conclusion qui capte et maintient l'intérêt

Idées/contenu

- Présenter des idées liées à une situation/thème
- Exprimer des idées originales
- Préciser son sujet
- Présenter une idée principale claire
- Ajouter des idées secondaires et des détails pertinents
- Éliminer les éléments superflus
- Ajouter des figures de style (p. ex. : comparaison, contraste, énumération, métaphore)

Conventions linguistiques

- Tenir compte des règles grammaticales
- Orthographier correctement
- Ponctuer correctement
- Se corriger
- Utiliser des ressources linguistiques

3. Enseignez de façon explicite l'élément choisi. Par exemple, montrez aux élèves la façon de construire des phrases simples; comment préciser leur sujet, comment rédiger une introduction; comment ponctuer correctement.
4. Trouvez ou créez une activité dans laquelle les élèves mettront en pratique l'élément ciblé. Plusieurs ressources proposent différentes activités d'enseignement des traits d'écriture. Voici un ouvrage spécialement conçu pour les élèves en immersion : Dicks, J., Bourgoin, R., Le Bouthillier, J., Roy, A. et Lafargue, C. (2015). *70 activités motivantes de communication écrite*. Montréal, QC : Chenelière Éducation.

Exemples de mini-leçons

- Remettez des mots découpés qui forment une phrase à vos élèves et invitez-les à former la phrase (structure de phrase).
- Créez un mur d'adjectifs de synonymes avec vos élèves (choix de mots).
- Formez des phrases ou des paragraphes en débutant par un marqueur de relation (organisation du texte)
- Présentez une vidéo en continu d'un animal dans un zoo. Invitez les élèves à décrire le *qui*, le *quoi*, le *quand* et le *comment* (idée/contenu).
- Invitez vos élèves à participer à une dictée interactive (conventions linguistiques)

5. Une fois l'activité terminée, faites le lien entre la mini-leçon et l'écriture de textes. Il importe que les élèves comprennent que la mini-leçon les aidera à rédiger leur propre texte.

2. Analyse de modèles d'écriture

L'analyse de textes modèles est une pratique au cours de laquelle l'enseignant présente des textes ou, dans le cas des plus jeunes, des phrases modèles à ses élèves. Avec l'appui de l'enseignant, les élèves analysent et comparent ces modèles pour identifier les forces de ces textes/phrases exemplaires.

Exemples de textes modèles

LE COQ	LE CHIOT
Le gros coq habite à la ferme avec ces amis.	Le chiot habite à la maison du fermier.
Il a beaucoup de plumes brunes.	Il est vraiment petit et mignon.
Il a aussi de petits yeux bruns.	Le chiot a une longue queue et quatre pattes.
Le coq aime manger des graines jaunes.	Le chiot aime beaucoup dormir.
Il aime chanter très tôt le matin.	Il aime aussi prendre des marches avec le fermier.

Texte 1	Texte 2
Aujourd'hui, après l'heure du dîner, notre classe est assise en train de faire de la lecture lorsque, tout à coup, le directeur frappe à la porte. Il nous donne une enveloppe qui contient notre mission pour la fin de semaine : <i>vous allez traverser notre vaste planète afin d'apprendre à propos d'autres cultures</i>. Nous sommes tellement excités! Quelle belle aventure inoubliable! « Vous avez besoin d'un appareil photo numérique afin de prendre des photos. N'oubliez surtout pas différents vêtements pour les différents climats » suggère notre enseignante Mme Julie. On se prépare tous rapidement et on se dirige en direction de l'aéroport. Premièrement, nous allons visiter le Chili pour observer plusieurs villages ravissants. Nous regardons comment les habitants vivent et découvrons ensemble leur dialecte, leur nourriture et le type de monnaie qu'ils utilisent. Ensuite, nous nous dirigeons vers l'Afrique. Ici, nous explorons les safaris et les pyramides. Nous prenons beaucoup de photos pour montrer ces endroits dangereux à nos amis lors de votre retour. Finalement, pour terminer notre voyage, nous allons visiter les endroits touristiques des autres continents. Nous n'oublions pas d'examiner la Grande Muraille de Chine, la fabuleuse tour Eiffel, puis les merveilles naturelles de la Nouvelle-Zélande. Notre voyage est une grande réussite. Nos familles et nos amis aiment nos photos. Nous avons maintenant très hâte de recevoir notre prochaine mission.	Chaque vendredi, la dernière partie de la journée se déroule toujours de la même façon : on fait de l'art et, par la suite, on se prépare pour aller chez nous. Aujourd'hui, c'est différent. Il y a de gros nuages gris qui s'approchent rapidement de l'école. Le ciel est très sombre et nous pouvons entendre des coups de tonnerre près de nous. Soudainement, le directeur nous annonce que nous devons rester à l'école pendant la fin de semaine parce qu'il y a un ouragan tout près. « Vous avez besoin des matelas du gymnase afin de pouvoir vous coucher ce soir. N'oubliez pas de sortir les jeux de société qui se trouvent en arrière de la classe » nous avise le directeur. Premièrement, nous descendons à la cafétéria pour recevoir un petit gouter et un chocolat chaud. Après, nous retournons en classe et nous nous amusons avec les jeux qui sont dans notre classe. Ensuite, vers 7 h, nous nous assoyons confortablement sur nos matelas et nous commençons à visionner un film. Le lendemain, en se levant, nous nous dirigeons au gymnase pour jouer à divers sports avec les autres amis de l'école. Finalement, en après-midi, nous essayons de terminer les nombreuses courses d'obstacles qui sont installées partout dans l'école. Mais, qu'est-ce qui se passe? Après une fin de semaine à l'école, les nuages commencent à disparaître. Les vents menaçants s'arrêtent et il commence à faire beau soleil. Il semble que l'ouragan s'en va dans une autre direction. Nous pouvons donc rentrer chez nous. Quelle belle fin de semaine inoubliable à l'école.

Quand les élèves dégagent un des éléments qui rend ces modèles des textes de qualité, l'enseignant l'inscrit dans un organisateur graphique.

- Exemples pour les élèves plus jeunes : « Il y a un point à la fin de la phrase. » ou « La première phrase présente le sujet du paragraphe ».

- Exemples pour les élèves plus avancés : « Il y a des mots de transition entre les paragraphes » ou « L'introduction contient le sujet amené, le sujet posé et le sujet divisé ».

Les élèves pourront se référer à cet organisateur graphique quand viendra le temps pour eux d'écrire. L'organisateur graphique servira d'appui supplémentaire pour se rappeler des attentes.

Afin de maximiser l'apprentissage, l'enseignant suit les quatre étapes de l'analyse de textes « exemplaires » :

- a. lecture des textes/des phrases pour s'assurer que les élèves comprennent bien les textes.
- b. analyse au niveau de la structure du texte ou de la phrase.
- c. analyse des textes pour dégager les éléments/traits qui ressortent des textes.
- d. utilisation de l'organisateur graphique pour y inscrire les éléments qui ressortent du texte ou de la phrase.

L'enseignant doit choisir les textes à analyser en fonction du **type de texte** à l'étude. Par exemple, si les élèves écrivent des comptines (ou des légendes), ils doivent analyser des comptines (ou des légendes) au préalable. Afin de bien choisir le type de textes à étudier, l'enseignant doit tenir compte de la maturité scolaire et linguistique des élèves et tenir compte de leurs préférences. En 1^{re} année, les élèves écriront des phrases descriptives, des devinettes (« Qui suis-je? ») ou encore, des petites descriptions. Voici d'autres types de textes qui pourraient faire l'objet d'étude :

Texte narratif	Texte persuasif
○ Conte ○ Bande dessinée ○ Fable ○ Légende ○ Nouvelle ○ Lettre d'amitié ○ Pièce de théâtre ○ Récit d'aventures	○ Affiche publicitaire ○ Lettre à l'éditeur ou l'éditrice ○ Lettre de commentaires dans un journal ○ Message publicitaire ○ Petite annonce
Texte informatif	Texte poétique/ludique
○ Autobiographie ○ Article de magazine ○ Compte rendu d'un évènement ou d'une expérience scientifique ○ Directives et recette ○ Mini-recherche ○ Reportage	○ Blague ○ Comptine et chanson ○ Devinette ○ Jeu-questionnaire ○ Journal personnel ○ Poème ○ Texte humoristique

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En analysant des textes modèles, l'élève en immersion :

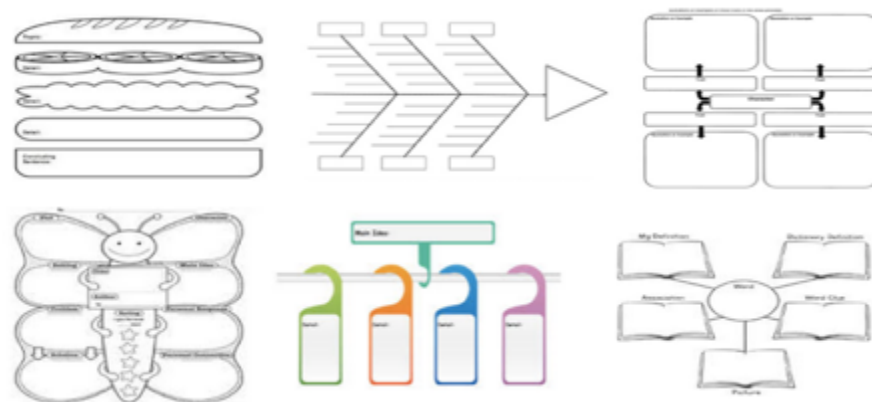
- suit des modèles fournis par l'enseignant.
- travaille sur l'analyse de la structure de la phrase (élèves moins avancés).
- travaille sur l'analyse de la structure textuelle du texte.
- analyse et identifie le rôle de chacun des paragraphes.
- voit la façon dont chacun des traits apparaît dans un type de texte en particulier.
- enrichit sa connaissance du français – augmente son vocabulaire et ses connaissances de nouvelles structures langagières.
- est exposé à divers types de textes et de phrases.

Démarche d'analyse de modèles d'écriture

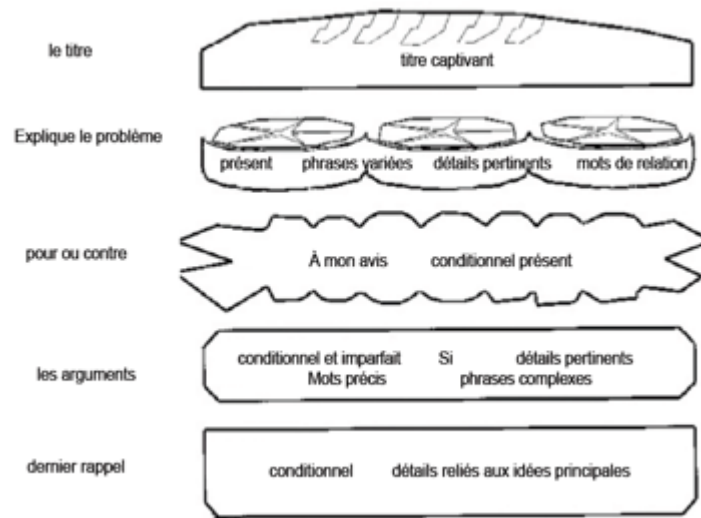
1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Trouvez/créez deux textes qui serviront de textes modèles. Ils devraient posséder la même structure textuelle afin que les élèves puissent voir les ressemblances. Pour les plus jeunes élèves, il suffit de préparer des phrases modèles. Trouvez un organisateur graphique qui convient au type de textes à l'étude.



3. Présentez et lisez les deux textes modèles aux élèves. Faites une ou des activité(s) de compréhension avant de faire l'analyse des textes.
4. Faites l'analyse des textes en comparant les structures textuelles ou les structures de phrases. Les élèves remarqueront les similarités et dégageront ainsi la structure textuelle du texte ou de la phrase en question.
5. Faites l'analyse en comparant chaque paragraphe du texte ou en comparant chaque phrase pour dégager les éléments/traits qui ressortent des deux exemplaires.
 - Au primaire, l'analyse se fait habituellement dans le groupe classe. L'enseignant guide les élèves et les aide à dégager les éléments voulus.
 - À l'intermédiaire et au secondaire, l'analyse des textes peut se faire en dyades ou en équipes. Les partenaires travailleront d'abord ensemble pour dégager la structure textuelle. Un retour se fera en grand groupe pour en arriver à un consensus.
6. Inscrivez les éléments dégagés aux étapes 4 et 5 dans l'organisateur graphique de grand format. Il importe d'inscrire le nom de chaque paragraphe et ses éléments importants à l'intérieur de l'organisateur graphique.



7. Discutez avec les élèves de la façon dont l'analyse de textes exemplaires et l'organisateur graphique pourront servir d'outils lorsqu'ils écriront un texte de même type.

3. Écriture modelée

L'écriture modelée est utilisée lorsque l'enseignant partage son processus de rédaction à voix haute avec ses élèves, soit lors de l'acte d'écriture. En d'autres mots, il modélise la façon d'écrire un texte – la façon dont il choisit ses idées, formule ses phrases, structure son texte, fait l'accord entre le nom et le genre, et corrige, etc.

L'enseignant modélise aussi certaines stratégies cognitives, comme l'utilisation des différents outils servant à l'écriture (p. ex. : mur de mots, dictionnaire, Bescherelle, organisateur graphique, affiches dans la classe), ainsi que des stratégies socioaffectives, comme la prise de risque.



Lors de l'écriture modelée, l'enseignant peut inviter ses élèves à lui faire des suggestions. Par contre, le texte demeure celui de l'enseignant. L'enseignant peut choisir d'accepter certaines suggestions, mais demeure en contrôle de son texte.

Voici des exemples d'éléments que l'enseignant pourrait choisir de modéliser et de verbaliser à voix haute :

Pour les plus jeunes	Pour les plus avancés
• Façon d'écrire une phrase • Façon d'utiliser l'organisateur graphique pour rédiger un texte court • Façon d'utiliser un trait spécifique ○ l'emploi de la lettre majuscule et du point ○ comment capter l'intérêt de son lecteur avec la phrase d'introduction	• Façon d'utiliser un plan pour rédiger son texte • Façon d'utiliser un trait spécifique ○ utiliser des marqueurs de transition entre les paragraphes ○ utiliser des compléments pour varier la structure de ses phrases • Façon d'utiliser certaines

Façon d'utiliser certaines ressources linguistiques (p. ex. : mur de mots, mur de thèmes, dictionnaire visuel)	ressources linguistiques (p. ex. : mur de thèmes, dictionnaire de cooccurrences, dictionnaire de verbes) Façon de planifier en faisant une tempête d'idées.
--	---

Il importe de noter que, selon la longueur et la complexité du type de textes à l'étude, l'enseignant peut choisir de faire connaître son processus de rédaction aux élèves pour une partie du texte seulement.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à l'écriture modelée, l'élève en immersion :

- développe sa compréhension de connaissances/d'habiletés/de stratégies d'écriture précises.
- voit la façon d'utiliser le processus d'écriture(ou une partie du processus) en contexte réel d'emploi.
- entend le processus de rédaction de l'enseignant, qui est un appui qui l'encourage et le motive davantage à devenir un bon auteur.
- fournit : un modèle supplémentaire de phrases/du type de textes à l'étude.
- permet le développement de l'esprit critique relativement à la rédaction d'une phrase/d'un texte.
- est exposé à des connaissances/des habiletés/des stratégies spécifiques dans un contexte réel d'emploi.
- revoit certains traits en contexte; il importe que l'élève en immersion revoie et réentende les éléments linguistiques à plusieurs reprises.

Démarche d'écriture modelée

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez ce qui sera modélisé pour les élèves (p. ex. : Aujourd'hui, pour le 1^{er} paragraphe, je veux modéliser la façon dont...).
3. Rédigez au tableau les phrases ou le texte en partageant à voix haute votre processus de pensée. Faites ressortir les connaissances/habiletés/stratégies désirées.
4. Invitez vos élèves à vous offrir des suggestions pour améliorer votre texte. À voix haute, tenez compte de ces suggestions. Expliquez pourquoi vous acceptez ou rejetez certaines suggestions. Gardez toujours le contrôle de votre texte.

Pour rehausser l'expérience d'apprentissage de vos élèves!

Vous pouvez choisir de diviser votre classe en plusieurs groupes et d'assigner une responsabilité à chacun des groupes :

- Responsable de la liste de vérification/de la rubrique avec les critères de réussite
- Responsable de l'organisateur graphique
- Responsable du mur de mots/de thème
- Responsable du référentiel (feuillet grammatical)
- Responsable du dictionnaire visuel/linguistique
- Responsable du dictionnaire de verbes/des affiches de verbes
- Responsable du dictionnaire de synonymes
- Responsable du dictionnaire de cooccurrences

Pendant que vous modélisez votre processus de rédaction, invitez les différents groupes à tenir compte de l'élément assigné et à vous faire des suggestions pour améliorer vos phrases/votre texte.

4. Écriture partagée

L'écriture partagée donne l'occasion aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils ont appris pendant les dernières leçons d'écriture (p. ex. : lors des mini-leçons d'écriture, lors de l'écriture modelée).

Lors de l'écriture partagée, les élèves écrivent un texte ensemble. Cette activité peut se faire de deux façons :

- en groupe classe, tous les élèves de la classe partagent des idées, vont au tableau afin de rédiger des phrases, offrent des suggestions pour améliorer le texte et suggèrent des corrections à faire. Dans ce contexte, l'enseignant soutient l'écriture du texte en agissant comme facilitateur.
- en petits groupes où chaque groupe est responsable de la rédaction d'un texte. Pour écrire ce texte collectif, les élèves s'appuient mutuellement et jouent les rôles de coauteurs et de coéditeurs.
- Ensemble, en tant que membres d'une équipe, ils sont responsables du contenu, de la structure textuelle, de la planification, de la révision et des corrections, et négocient entre eux au sujet de ces éléments textuels.



L'écriture partagée permet aux élèves de mettre en pratique de nouvelles stratégies ou de nouvelles connaissances dans un contexte empreint de respect, et ce, avec le soutien de leurs pairs et de l'enseignant.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à l'écriture partagée, l'élève en immersion :

- met en pratique de façon collaborative les différentes connaissances/habiletés/stratégies apprises au préalable.
- négocie les éléments textuels (structure textuelle, traits d'écriture et processus d'écriture) et a l'occasion d'approfondir ses connaissances avec l'appui de ses pairs.
- se prépare à l'écriture indépendante.
- développe les stratégies d'apprentissage collaboratif et le sentiment de faire partie d'une communauté d'apprenants.

Démarche d'écriture partagée

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez un sujet de rédaction en fonction du type de textes à l'étude.
3. Révissez les critères de réussite, ainsi que des outils dont les élèves peuvent se servir pour accomplir la tâche d'écriture (p. ex. : mur de mots, affiches, dictionnaires, grilles de vérification, dictionnaires de verbes).
4. Fournissez aux élèves tout le matériel et les ressources nécessaires pour accomplir la tâche d'écriture afin qu'ils puissent les avoir à la portée de la main.

Option 1 – En groupe classe

- Guidez les élèves vers la rédaction du texte collectif. Invitez les élèves à donner des idées, à écrire des phrases au tableau et à suggérer des

Option 2 – En petits groupes

- Formez des groupes de 2 à 4 élèves.
- Les élèves planifient, rédigent,

changements ou des corrections.

- Pour les élèves plus jeunes, vous pouvez agir comme scribe – écrire au tableau les phrases et les idées des élèves. Ensuite, les élèves peuvent donner des suggestions pour l'amélioration du court texte. Ce sont eux qui ont le contrôle du texte.
- Prenez note des élèves ayant des difficultés avec un aspect précis de l'écriture aux fins de suivi lors d'une prochaine leçon.

révisent et corrigent leur texte.

- Circulez dans la classe et fournissez de l'appui au besoin.
- Prenez note des élèves ayant des difficultés avec un aspect précis de l'écriture aux fins de suivi lors d'une prochaine leçon.
- Faites un partage et un retour en groupe classe.

5. Écriture indépendante

Quel que soit l'âge des élèves, ils doivent travailler sur le processus d'écriture. Il faut donc qu'ils apprennent la façon de : (1) planifier leurs écrits (2) rédiger des ébauches (3) réviser et corriger leurs écrits et (5) publier et partager leurs écrits.

Lors de l'écriture indépendante, l'enseignant fournit aux élèves l'occasion d'écrire un texte en suivant ce processus d'écriture.

Les élèves moins avancés en français travailleront sur la rédaction de quelques phrases et auront besoin de beaucoup de soutien – souvent à l'aide de modèles à suivre. Voici un exemple pour les débutants en français :

Modèle de l'enseignant	Ébauche de texte écrit par l'élève
Je m'appelle M ^{me} Julie. J'ai 36 ans. J'ai les cheveux longs et les yeux bleus. J'aime le chocolat.	Je m'appelle Sam. J'ai 6 ans. J'ai les cheveux brun J'ai le yeux brun. j'aime le hoki.

Dans l'exemple ci-dessus, l'élève conserve le plus possible le modèle de l'enseignant, mais doit tout de même suivre le processus d'écriture. Après avoir rédigé son ébauche, l'enseignant lui offre des suggestions et de l'appui afin qu'il puisse faire des petites corrections à son texte. Pour les élèves débutants en français, l'écriture indépendante est beaucoup plus structurée.

L'écriture indépendante commence au moment où les élèves mettent en pratique les connaissances, les habiletés et les stratégies apprises de façon autonome. Voici les étapes du processus d'écriture décrites en plus de détails :

Étapes du processus d'écriture

1. Planification – L'étape de la planification est la plus importante du processus d'écriture. Les élèves doivent consacrer 2/3 de leur temps d'écriture à la planification de leur texte. Donc, pendant cette étape les élèves doivent :

déterminer le but d'écriture	générer des idées
trouver et choisir des idées	organiser ses idées
discuter de leurs idées avec leurs pairs	faire un remue-méninges
remplir un organisateur graphique	dessiner des idées
participer à des entretiens consacrés aux idées	exprimer des idées à l'oral

2. Rédaction – Lors de cette étape, les élèves :

- rédigent leur ébauche en se concentrant sur les idées
- s'inspirent du plan créé lors de la planification
- mettent en pratique les concepts enseignés relativement aux traits et aux caractéristiques du type de texte à l'étude (selon les résultats d'apprentissages dans le programme d'études de votre niveau)
- relisent le texte pour s'assurer qu'il exprime le message voulu.

3. Révision et correction – Lors de cette étape, les élèves :

Révision (cohérence du message)

- relisent leur texte silencieusement ou à voix haute pour s'assurer qu'il est clair et cohérent
- se servent des critères de réussite (à déterminer en groupe classe au préalable) pour évaluer leur texte
- discutent avec d'autres personnes par le biais d'un entretien pour identifier les forces du texte, ainsi que les éléments à améliorer
- apportent des modifications au texte en ajoutant, en enlevant, en réorganisant et en remplaçant des mots, des phrases ou des idées
- révisent leur texte pour en améliorer la clarté, la fluidité et l'organisation

Correction

- font la correction de leur texte, surtout au niveau des conventions linguistiques, mais aussi, au niveau du choix de mots et des structures langagières
- s'entretiennent avec l'enseignant ou avec leurs pairs
- se servent des ressources linguistiques à leur disposition
- se servent des critères de réussite (à déterminer en groupe classe au préalable) pour évaluer leur texte

4. Publication et partage – Lors de la publication et du partage, les élèves :

- rédigent une bonne copie de leur texte en tenant compte de leurs révisions et de leurs corrections
- peuvent ajouter des illustrations, des schémas, des tableaux pour embellir le texte ou ajouter des précisions
- peuvent choisir divers moyens de présenter leur texte, y compris de façon orale, visuelle, technologique, artistique ou dramatique
- partagent leur texte avec leurs camarades de classe, en petits groupes, avec un partenaire, à l'école, dans la famille, sur Internet, etc.

Entretien

Une composante essentielle de l'écriture indépendante est l'entretien. Pendant l'entretien, l'enseignant rencontre un élève à la fois pour discuter de son texte. Lors de l'entretien, l'enseignant invite l'élève à parler de son texte – les améliorations qu'il a faites, les forces de son texte, les ressources qu'il a utilisées, les problèmes qu'il a éprouvés, etc. Pendant que l'élève parle de son texte, l'enseignant :

- écoute l'élève
- paraphrase ce que l'élève dit
- pose des questions de clarification
- émet des suggestions
- prend des notes
- souligne l'endroit où l'élève a pris un risque
- offre de l'appui (des indices et des pistes) au besoin
- demande à l'élève d'expliquer ce qu'il/elle aimerait traiter davantage
- pousse l'élève à faire des suggestions pour améliorer son texte



Ce que l'entretien n'est pas :

- une occasion de faire corriger le texte par l'élève. Il faut plutôt l'amener à se corriger lui-même
- une occasion de faire individuellement des mini-leçons pour chaque élève– si vous remarquez que plusieurs élèves ont le même besoin (p. ex. : l'accord du pluriel), il est préférable de faire une mini leçon le lendemain.

Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En participant à l'écriture indépendante, l'élève en immersion :

- met en pratique les différentes connaissances, habiletés et stratégies apprises lors de l'analyse des textes modèles, de l'écriture modelée, de l'écriture collaborative et des mini-leçons.
- développe son autonomie comme auteur.
- discute de ses idées et de l'utilisation des traits avec l'enseignant et ses pairs.
- rédige des phrases/un texte à partir de ses préférences.
- fait des choix personnels à l'aide de ses apprentissages.

Démarche d'écriture indépendante

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Présentez le sujet de rédaction. Dans certains cas, il est possible de présenter quelques choix différents aux élèves, mais il faut s'assurer qu'ils ont suffisamment de vocabulaire pour écrire un texte sur les sujets proposés. Quel que soit le type de texte, il faut outiller les élèves avec du vocabulaire clé lié au(x) sujet(s) d'écriture (p. ex. : à l'aide d'un mur de thème).
3. Réviser les 5 étapes du processus d'écriture avec vos élèves.
4. PLANIFICATION : offrez des suggestions pour soutenir l'étape de planification. Par exemple :
 - faire une tempête d'idées relativement au sujet de rédaction choisi
 - remplir l'organisateur graphique pour organiser leurs idées
 - faire un dessin de leurs idées
 - tenir une conférence entre pairs pour dégager d'autres idées
5. RÉDACTION : demandez aux élèves d'écrire leur ébauche. Pendant la rédaction de l'ébauche, l'enseignant choisit de faire des conférences d'idées avec certains élèves qui ont besoin de soutien pour mettre leurs idées sur papier. Lors de la conférence d'idée, posez des questions pour aider l'élève à

trouver des idées, à les clarifier ou à y ajouter des détails. Il importe de se concentrer sur les idées et non sur les autres traits d'écriture. Parfois, il est plus utile de ne pas regarder l'ébauche de l'élève.

6. **RÉVISION ET CORRECTION** : faites un rappel sur les ressources linguistiques dont peuvent se servir les élèves pour apporter des changements à leur texte. Invitez-les à réviser et à corriger leur ébauche en se servant de la liste des critères de réussite (aussi appelée « liste de vérification » et « rubrique »). Pendant ce temps, tenez des entretiens avec chaque élève. Vous pouvez aussi leur suggérer de tenir des entretiens en dyades avec leurs pairs.
7. **PUBLICATION ET PARTAGE** : invitez l'élève à rédiger une bonne copie de son texte. Ensuite, invitez les élèves à partager leur texte avec un auditoire réel. (Cet auditoire peut être leurs pairs.)

6. Écriture guidée

L'écriture guidée est une pratique exemplaire permettant à l'enseignant d'individualiser son enseignement de l'écriture en regroupant quelques élèves ayant les mêmes besoins d'écriture.

Il importe que l'enseignant fasse des observations pendant les tâches d'écriture, lors de mini-leçons d'écriture ou lors de l'écriture partagée. À partir de ses observations, il note et documente certains besoins des élèves lorsqu'ils écrivent.

Après avoir fait ses observations, l'enseignant regroupe les élèves ayant les mêmes besoins pour faire une mini-leçon d'environ 20 minutes. Cette mini-leçon est conçue pour répondre aux besoins d'écriture particuliers de chaque groupe. L'enseignant préparera spécifiquement la mini-leçon d'écriture guidée en fonction du groupe qu'il rencontrera.

L'écriture guidée fournit un soutien additionnel aux auteurs qui éprouvent certaines difficultés. Elle est aussi importante pour les auteurs plus avancés. Lors de l'écriture guidée, les élèves reçoivent un enseignement sur des éléments d'écriture plus avancés. Ainsi, ils seront en mesure de continuer à progresser en écriture.

Lors de l'écriture guidée, l'enseignant offre un appui additionnel en renforçant certaines connaissances, habiletés ou stratégies et réenseigne ainsi un résultat d'apprentissage précis.



Comment cette pratique soutient-elle l'élève en immersion?

En faisant partie d'un groupe d'écriture, l'élève en immersion :

- reçoit un enseignement qui cible ses besoins précis.
- reçoit un appui additionnel individualisé et plus encadré.

- développe et approfondit sa compréhension de connaissances, d'habiletés et de stratégies d'écriture particulières.
- voit la façon d'utiliser le processus d'écriture (ou une partie du processus) en contexte réel d'emploi.

Démarche d'écriture guidée

1. Choisissez les résultats d'apprentissage à cibler pendant cette leçon.

Qu'apprendront les élèves?

2. Choisissez le but spécifique pour la mini-leçon d'écriture guidée en fonction des besoins ciblés pour le groupe. Cette cible doit être une connaissance, une stratégie ou un trait que vous désirez enseigner ou enseigner de nouveau.
3. Invitez le groupe d'élèves à la table. Présentez-leur l'objectif de la leçon. Voici quelques exemples :
 - « Ce matin, nous travaillerons sur la façon de rédiger une introduction. »
 - « Aujourd'hui, nous travaillerons sur la façon d'allonger nos phrases en ajoutant des adjectifs. »
 - « Pendant cette petite leçon, nous apprendrons la façon de se servir du mur de mots pour bien les orthographier. »
4. Modélisez la façon d'utiliser l'élément ciblé (connaissances, traits, habiletés, stratégies) de la mini-leçon.
5. Demandez aux élèves de mettre en pratique ce qu'ils viennent d'entendre et de voir, lors de la modélisation. Demandez-leur de rédiger quelques phrases ou demandez-leur de retravailler sur des phrases déjà écrites (p. ex. : une ébauche). Pendant ce temps, observez-les et prenez des notes.
6. Faites un retour sur l'emploi de la connaissance, de l'habileté ou de la stratégie à l'aide de vos observations.