Volume 41, Numéro 2, Printemps 2019

Association canadienne des professionnels de l'immersion

acpi

Le journal de l'immersion

LA LITTÉRATIE AU COEUR DE L'IMMERSION



Mission de l'ACPI

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) est une organisation professionnelle dont la mission est de participer à la promotion et à l'épanouissement d'un Canada bilingue en ralliant les éducateurs en immersion ainsi que des partenaires de toutes les régions du pays.

Pierre angulaire de l'immersion française au Canada, l'ACPI oriente et enrichit la pédagogie immersive au Canada.

À travers son offre de formation, de recherche et de réseautage, elle fournit aux éducateurs un soutien rigoureux, ainsi que de nombreuses possibilités d'apprentissage professionnel tout en inspirant un dialogue pédagogique en français.

Nos partenaires

Patrimoine canadien / Canadian Heritage

RÉSEAU DES PARTENAIRES FLS PARTNER NETWORK

ACUFC – Association des collèges et universités de la francophonie canadienne

Liberté • Égalité • Fraternité – République Française – Ambassade de France au Canada

AQEFLS – Association québécoise des enseignants de français langue seconde

Canadian Parents for French

OMLTA / AOPLV – Ontario Modern Language Teachers' Association / Association ontarienne des professeurs de langues vivantes – Since / Depuis 1886

CASLT/ACPLS

FIPF

Le français pour l'avenir – French for the Future

noslangues.gc.ca – ourlanguages.gc.ca – Canada

uOttawa – Régime d'immersion en français – French Immersion Studies

Secrétariat aux affaires intergouvernementales canadiennes – Québec

APPRIC

Le Journal de l'immersion

Volume 41, Numéro 2, Printemps 2019

L'Association canadienne des professionnels de l'immersion

170 Laurier Ouest, bureau 1104
Ottawa (Ontario) K1P 5V5
Téléphone : (613) 230-9111
Télécopieur : (613) 230-5940
Courriel : bureau@acpi.ca
Site Web : **www.acpi.ca**

Publications Mail/Registration #/no de publication/ distribution postale : 40017579

Prière de retourner le courrier non livrable à l'Association canadienne des professionnels de l'immersion.

Mail undeliverable to Canadian addresses should be returned to the Canadian Association of Immersion Professionals.

Les articles publiés reflètent l'opinion des auteurs et non forcément celle du conseil d'administration de l'ACPI.

Opinions expressed by authors are their own and not necessarily those of the Board of Directors of CAIP.

Tirage/Circulation : 2 000 exemplaires/copies

Reconnaissance – Le Conseil d'administration de l'ACPI ainsi que l'équipe de rédaction du « Journal de l'immersion » tiennent à exprimer toute leur gratitude et leur reconnaissance au ministère du Patrimoine canadien pour sa contribution financière sans laquelle la publication du journal ne serait pas possible.

Acknowledgement – The Board of Directors of CAIP and the Editorial Board of the "Journal de l'immersion" wish to express their gratitude to the department of Canadian Heritage for its financial contribution to support the publication of the journal.

ISSN : 0833-1812

Comité de rédaction/
Marie-Lyne Bédard
Jill LeBlanc
Chantal Bourbonnais
Corinne Labelle

Rédacteurs en chef/
Chief Editors
Marie-Lyne Bédard
Jill LeBlanc

Graphisme et production/
Graphic Production
www.inter-vision.ca

Révision linguistique
En français/in French :
Monique Paquin

Directrice générale de l'ACPI/
Executive Director of CAIP
Chantal Bourbonnais

Coordonnatrice administrative et financière/Administrative and Finance Coordinator
Janine Oschwald

Coordonnatrice marketing et adhésion /
Corinne Labelle

Coordonnatrice du congrès/
Conference Coordinator
Kim Murray

L'usage du masculin n'est pas discriminatoire. Il a pour but d'alléger le texte.

Conseil d'administration

Alberta	Mélanie Simard
Colombie-Britannique	Kim Lockhart
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard
Manitoba	Marie-Josée Morneau
Nouveau-Brunswick	Renée Bourgoin
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma
Ontario	Christine Rees
Québec	Marc-Albert Paquette
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour
Territoires du Nord-Ouest	Caroline Roux



De gauche à droite : Renée Bourgoin(NB), Caroline Roux (TNO), Marie-Josée Morneau(MB) Judith Patouma (NE) Mélanie Simard (AB), Christine Rees (ON), Marie-Lyne Bédard (IPE), Kim Lockhart (CB), Marc-Albert Paquette (QC) Micheal Seviour (TNL) et Wybo Ottenbreit-Born (SK).

CHANGEMENT D'ADRESSE : Si vous changez d'adresse postale ou de courriel, merci d'en informer le bureau de l'ACPI au bureau@acpi.ca ou au 613-230-9111.

Le Journal de l'immersion est publié trois fois par année pour les membres de l'ACPI. Les auteurs d'articles, tout comme le lectorat, sont composés d'enseignants, d'administrateurs scolaires, de conseillers pédagogiques, de parents, de chercheurs, de spécialistes, de professeurs et d'étudiants universitaires, ainsi que de responsables au niveau gouvernemental provincial et fédéral provenant de toutes les régions du Canada et de partout dans le monde.

La reproduction ou la diffusion électronique, même partielle, de tout article de cette publication est soumise à l'autorisation préalable de la rédaction.

Pour vous abonner au *Journal de l'immersion*, vous devez devenir membre de l'ACPI. Merci de visiter www.acpi.ca.

SOMMAIRE

LES **ACPI**TUALITÉS

Mot du président 4

Paroles des rédactrices 5

Coup de cœur de Chantal 7

Prix d'excellence André Obadia 8

Faites partie du Conseil d'administration de l'ACPI! 9

LA LITTÉRATIE AU COEUR DE L'IMMERSION

Pratiques pédagogiques efficaces en littératie 10

Les caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage pour les centres de littératie en immersion française 20

Utiliser des albums pour penser, dire, lire, écouter ou écrire avec des ados 26

Est-ce possible pour les élèves du primaire en immersion d'écrire en français? 31

La communication orale au service de l'apprentissage 34

Les centres de littératie du primaire au secondaire, une pratique efficace 37

Le conte, plus qu'une simple histoire… 41

COIN DELF

Des « épreuves d'entraînement » au Canada : des pratiques innovantes, collaboratives et gratuites offertes par le CIEP aux centres DELF-DALF 46

Association canadienne des professionnels de l'immersion

acpi

Mot du président



Chers collègues,

Je suis fier de vous présenter cette édition du Journal de l'immersion qui traite d'un sujet fondamental en immersion : la littératie. Nous aurons le privilège de découvrir des regards inspirés et des pratiques inspirantes sur cet aspect de la recherche et des bonnes pratiques de classe.

J'aimerais profiter de la tribune qui m'est offerte dans ce journal pour vous inviter à trois activités incontournables de perfectionnement professionnel qui auront lieu au cours des prochains mois et qui ne manqueront pas de vous intéresser!

Pour la première fois cette année, l'ACPI et le Centre linguistique du Cégep de Jonquière s'unissent pour vous inviter à un Institut d'été qui se tiendra du 8 au 17 juillet prochain : 10 jours de formations, d'ateliers, d'échanges et d'activités culturelles dans un environnement 100 % francophone. Visitez le www.langues-jonquiere.ca/acpi2019 pour connaitre tous les détails.

Nous vous invitons également à participer cette année encore aux rencontres internationales des enseignants de français à Nice dans le cadre des universités de Francophonia dont nous sommes partenaires depuis quelques années déjà. Consultez www.universitesdefrancophonia.com pour plus d'informations à ce sujet.

Ne manquez surtout pas LA réunion annuelle de la communauté de l'immersion au pays : le Congrès de l'ACPI, qui aura lieu cette année à Québec du 7 au 9 novembre. Vivez une expérience inoubliable aux côtés des 800 congressistes passionnés présents, assistez à des ateliers animés par des experts en immersion française du Canada et des Amériques et participez à des activités sociales et touristiques tout en créant des liens avec d'autres professionnels de l'immersion. Obtenez tous les renseignements et inscrivez-vous en visitant : acpicongres.ca.

En terminant, saviez-vous que l'année 2019 marque le 50e anniversaire de la Loi sur les langues officielles du Canada? Cet anniversaire représente l'occasion idéale pour le gouvernement fédéral de moderniser cette loi pour mieux répondre aux besoins de la société canadienne d'aujourd'hui. Les communautés de partout au pays seront ainsi consultées pour faire part de leurs intérêts à ce sujet. D'ailleurs, des membres du conseil d'administration de l'ACPI seront présents à certaines consultations afin de représenter les programmes d'immersion française au Canada et ses professionnels. Notre intention? Mettre en lumière l'importance d'offrir l'accès à l'éducation FLS en tant que droit pour **tous** les Canadiens.

Sur ce, il est maintenant temps pour vous de découvrir cette édition du Journal de l'immersion, le dernier de l'année scolaire 2018 2019.

Bonne lecture!

Pédagogiquement vôtre

Marc-Albert Paquette

Marc-Albert Paquette
Président de l'ACPI
presidence@acpi.ca

Paroles des rédactrices





La littératie est un thème bien ancré dans nos systèmes d'éducation en 2019. C'est bien plus qu'une nouvelle tendance ou le dernier outil populaire sur le marché. Simplement dit, la littératie fait référence à la capacité de construire un sens aux informations qu'on lit, qu'on entend ou qu'on voit. Lorsqu'on considère la littératie à travers des domaines variés, on se rend compte que c'est le noyau de notre capacité de fonctionner dans le monde! La littératie sociale nous permet de naviguer dans de nouvelles situations; la littératie technologique nous permet de nous servir de nombreux outils technologiques; nos habiletés en littératie critique nous permettent de consommer de façon responsable des médias variés; la littératie linguistique nous permet de communiquer à l'oral et à l'écrit.

L'aspect excitant de ces littératies variées est que tout le monde se situe à une place unique sur le continuum de littératie et nous avons tous des forces et des domaines à développer à cet égard. Cette édition du *Journal de l'immersion* aborde la littératie dans le contexte des salles de classe de l'immersion française. Les articles qui suivent représentent des expériences et des recherches actuelles qui touchent le développement des capacités littéraires chez nos élèves. En tant qu'éducateur(-trice)s et professionnel(le)s en immersion, nous sommes constamment à la recherche de stratégies et de nouveauté pour enrichir les expériences littéraires que l'on crée pour nos élèves en salle de classe.

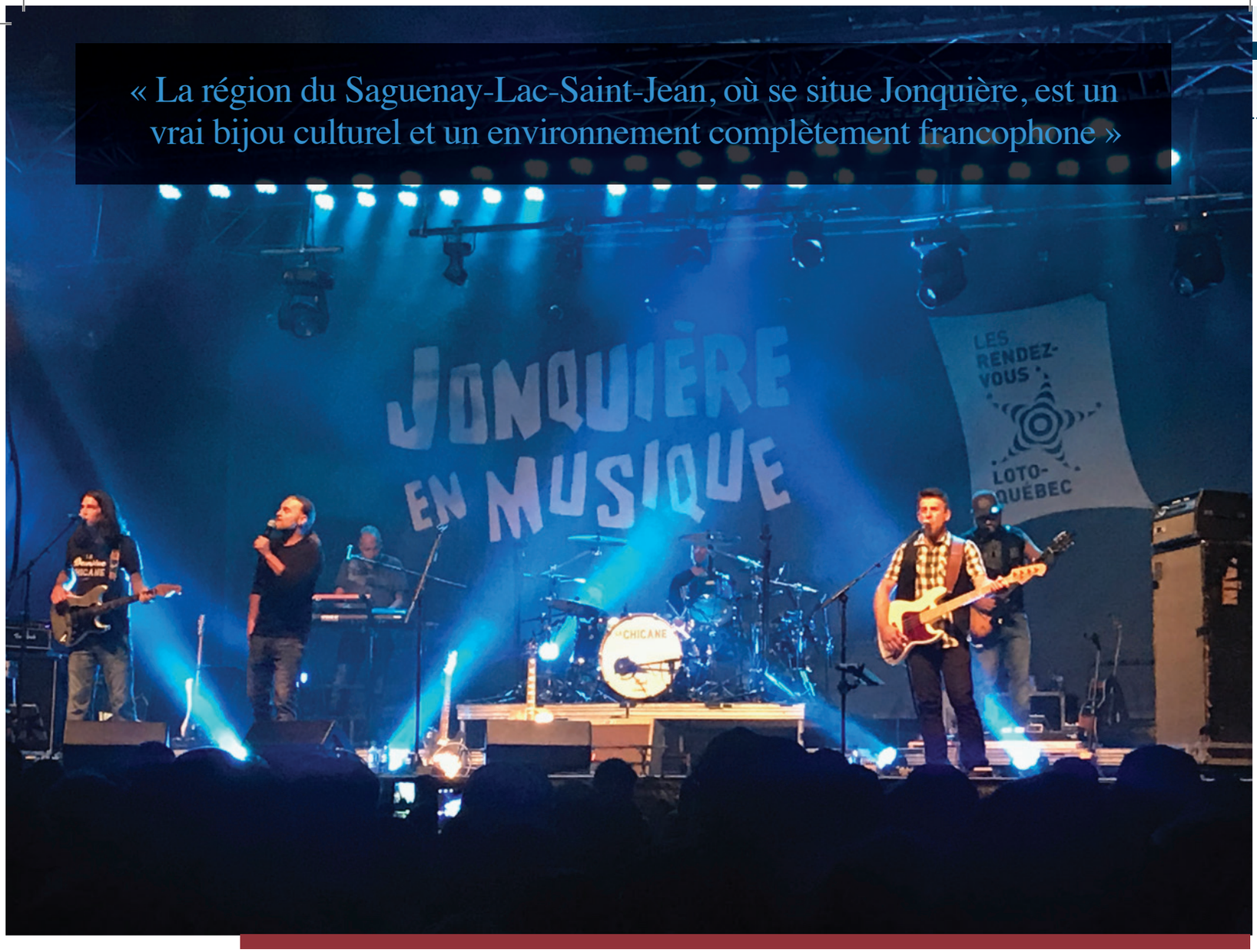
Les textes regroupés dans le journal du printemps traitent du sujet de la littératie de points de vue différents; leur lecture vous fera réfléchir sans doute et, si vous êtes comme nous, le partage d'expériences et de pratiques gagnantes vous motivera et suscitera une fierté devant notre effort collectif pour nos élèves. Le continuum en littératie créé par le ministère de l'Éducation de l'Ile-du-Prince-Édouard est un document qui pourra être très utile à tout éducateur qui veut avancer avec ses propres pratiques pédagogiques en littératie. Merci de nous permettre de le publier ici.

Afin de modéliser une attitude de croissance pour les élèves, les collègues et la communauté qui nous entoure, nous sommes souvent à la recherche d'une nouvelle expérience qui pourrait développer davantage notre propre littératie culturelle et pédagogique. L'été dernier, Marie-Lyne et moi avons eu la chance de vivre une expérience incroyable au Cégep de Jonquière. Ce séjour avait pour but d'explorer un partenariat avec le centre linguistique afin de planifier un Institut d'été pédagogique en sol canadien.



À notre grande surprise, la région du Saguenay–Lac-Saint-Jean, où se situe Jonquière, est un vrai bijou culturel et un environnement complètement francophone, ce qui nous a permis de vivre plusieurs expériences culturelles et francophones comme le célèbre spectacle *La fabuleuse*, le festival Jonquière en musique, les fromageries « Médard » et « Boivin », la microbrasserie « La voie maltée », la « Véloroute des bleuets » et de nombreuses autres aventures mémorables qui nous ont fourni une expérience vraiment incroyable.

« La région du Saguenay-Lac-Saint-Jean, où se situe Jonquière, est un vrai bijou culturel et un environnement complètement francophone »



À la suite de cette expérience, nous nous sommes mis au travail en collaboration avec le centre afin de planifier un Institut pédagogique pour vous, professionnels de l'immersion. Nous sommes très fières de la programmation qui sera offerte cet été. Nous vous invitons à poursuivre votre développement pédagogique avec des experts en immersion et du contenu canadien, tout cela dans un environnement francophone riche en expériences culturelles qui vous permettra de poursuivre votre perfectionnement linguistique. L'hébergement en famille fait aussi partie de cette expérience (nous étions sceptiques à ce sujet, mais nous sommes maintenant convaincues)! Venez donc en grand nombre cet été participer à l'Institut d'été de l'ACPI à Jonquière!

Marie Lyne et Jill

Marie-Lyne Bédard
mlbedard@cloud.edu.pe.ca

Jill LeBlanc
madame_jill@icloud.com

Coup de cœur de Chantal

Les pays d'en haut – série télévisée

Chantal Bourbonnais
Directrice générale de l'ACPI
cbourbonnais@acpi.ca



Je ne sais pas si je vous l'ai déjà dit, mais ma grand-mère maternelle est venue vivre avec notre famille quand j'avais cinq ans. Elle a eu une grande influence dans ma vie. À ses côtés, j'ai appris à cuisiner, à rire, à tricoter et à jouer aux cartes – encore aujourd'hui, je joue au 500 régulièrement; j'organise même un tournoi en son honneur tous les ans!

Grand-maman Houle n'écoutait pas la télévision, sauf pour une émission : *Les belles histoires des pays d'en haut*. À 19 h tous les lundis soirs, tout s'arrêtait dans la maison car nous regardions les histoires de Séraphin l'avare, de Donalda la soumise, du beau Alexis et de l'ambitieux curé Labelle qui voulait conquérir le Nord. J'avais 7 ou 8 ans à l'époque, mais je me souviens encore de certains épisodes regardés toute collée contre grand-maman Houle.

Vous ne serez donc pas surpris que j'aie toujours été intéressée par toutes les reprises de cette histoire culte pour les Canadiens français. J'ai revu les reprises de mon enfance, acheté le DVD du film Un homme et son péché avec le beau Roy Dupuis et je suis religieusement depuis quatre ans la série Les pays d'en haut. Je vous dirais sans hésiter que c'est à mon avis la meilleure mouture de cette fresque historique. Les décors, les costumes, l'éclairage, le courage, la fougue et la résilience des personnages continuent de me séduire à chaque émission. J'aime le petit côté western : bagarres dans des tavernes, déploiement d'un chemin de fer, conquête d'un nouveau territoire. Je suis bouleversée par le personnage de Séraphin interprété avec brio par l'acteur Vincent Leclerc. Ce personnage emblématique chez les Canadiens français n'est pas réduit à son avarice. On découvre un Séraphin blessé et profondément amoureux de sa Donalda. Antoine Bertrand campe avec justesse le curé Labelle, monument de la colonisation des Laurentides. Ce curé surnommé le « le roi du Nord » a réellement existé. Grand colosse, il était reconnu pour son tempérament bouillant, ses colères mémorables, sa grande générosité et surtout la démesure de ses projets de colonisation. J'aime détester Bidou qui profite des plus faibles et je sympathise avec Donalda, femme forte malgré toutes les embuches qui parsèment son chemin.



Vous pouvez revoir toutes les émissions sur tou.tv Extra. Je vous suggère aussi d'explorer le webdocumentaire mettant de l'avant cinq thématiques vraiment intéressantes pour la salle de classe : Vie quotidienne, Condition féminine, Climat politique et religieux, Métiers d'époque et Au cœur de la fiction. Ce sont de petites capsules à présenter à vos élèves. https://ici.radio-canada.ca/lespaysdenhaut/webdocumentaire/.

J'espère que vous aurez autant de plaisir que moi à découvrir l'univers des Pays d'en haut et des personnages de la série tout en plongeant dans l'histoire du Québec rural de la fin du 19e siècle.

André Obadia 2019

Prix d'excellence André Obadia

Afin de souligner l'excellence en enseignement immersif, l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) décerne chaque année le prix d'excellence André Obadia créé en hommage à l'un des membres fondateurs et premier président de l'ACPI. À l'image de M. Obadia, le lauréat du prix André Obadia se démarque par la passion avec laquelle il se consacre au rayonnement de l'immersion et par l'impact durable de sa contribution.

CONDITIONS

Œuvrant dans le domaine des programmes immersifs depuis au moins cinq (5) ans, les candidats devront être membres actifs de l'ACPI au moment de leur mise en candidature. L'authenticité des candidatures doit pouvoir être établie ou vérifiée à l'aide de documents ou de témoignages. Aucun lauréat ne peut recevoir le certificat plus d'une fois.

Les candidatures sont présentées par trois membres en règle de l'Association au moment de la mise en candidature; ces trois membres ne doivent avoir aucun lien familial avec les candidats et doivent être prêts à agir comme porte-parole. Les membres du conseil d'administration de l'ACPI ne peuvent ni participer à ces mises en candidature ni en être les bénéficiaires.

CRITÈRES À L'ATTENTION DES PARRAINS ET DES MARRAINES

Les parrains et les marraines doivent présenter les candidatures de façon aussi détaillée que possible, en précisant, par exemple : les contributions professionnelles, scolaires ou pédagogiques du candidat ou de la candidate telles que publications, présentation d'ateliers, programmation, innovations pédagogiques, organisation de voyages-échange et autres activités d'enrichissement culturel; les répercussions de ces contributions; les activités connexes de sensibilisation et d'information de la population et toute autre information pertinente.

PRÉSENTATION DES CANDIDATURES

Après avoir rempli le formulaire de mise en candidature conformément aux conditions et critères ci-dessus, les parrains et les marraines doivent les faire parvenir au bureau national de l'ACPI avant le 15 septembre 2019 à l'adresse suivante :

ASSOCIATION CANADIENNE DES PROFESSIONNELS DE L'IMMERSION (ACPI)

1104-170, avenue Laurier Ouest

Ottawa (Ontario) K1P 5V5

Téléphone : 613 230-9111

Télécopieur : 613 230-5940

Courriel : bureau@acpi.ca

REMISE DU PRIX

Le prix est remis lors du congrès national annuel de l'ACPI qui aura lieu du 7 au 9 novembre prochain à Québec. L'ACPI s'engage à payer les frais de déplacement et les frais de congrès afin que le lauréat ou la lauréate puisse recevoir son prix lors de cet évènement. De plus, la personne choisie deviendra membre à vie de l'ACPI.

Vous trouverez le formulaire de mise en candidature sur le site web de l'ACPI au www.acpi.ca.

André Obadia

Faites partie du Conseil d'administration de l'ACPI!

Le Conseil d'administration (CA) de l'ACPI est composé de 11 membres nommés et élus lors de l'Assemblée générale annuelle (AGA). Pour devenir membre du CA vous devez œuvrer dans le domaine immersif et être membre en règle de l'ACPI.

Le rôle des membres du CA de l'ACPI est de fixer les grands principes directeurs de l'Association et d'être responsable de son organisation stratégique. Chaque conseiller est responsable des relations publiques dans sa région et doit assurer un suivi auprès des membres en faisant la promotion des activités de l'Association.

Voici les membres actuels du CA ainsi que les postes qui seront ouvert lors de l'AGA 2019 :

Région	Administrateur	Mandat
Alberta	Mélanie Simard	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Colombie-Britannique	Kim Lockhart	1 an à servir dans son mandat
Île-du-Prince-Édouard	Marie-Lyne Bédard	1 an à servir dans son mandat
Manitoba	Marie-Josée Morneau	1 an à servir dans son mandat
Nouveau-Brunswick	Renée Bourgoin	1 an à servir dans son mandat
Nouvelle-Écosse	Judith Patouma	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Ontario	Christine Rees	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Québec	Marc-Albert Paquette	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans
Saskatchewan	Wybo Ottenbreit-Born	1 an à servir dans son mandat
Terre-Neuve-et-Labrador	Michael Seviour	1 an à servir dans son mandat
Territoire du Nord-Ouest et Yukon	Caroline Roux	Poste ouvert pour un mandat de 2 ans

Vous êtes intéressé à soumettre votre candidature pour un poste au conseil d'administration de l'ACPI? Veuillez remplir le formulaire de mise en candidature au www.acpi.ca.

Pratiques pédagogiques efficaces en littératie

Continuum pour l'enseignant à l'élémentaire

(Français langue première et immersion) (Juin 2015)

Auteur: Ministère de l'Éducation, du Développement préscolaire et de la Culture de l'Ile-du-Prince-Édouard.
Pour plus d'informations, vous pouvez communiquer avec Carolyn Rowe-Turner,
Leader en Littératie à l'élémentaire.
caturner@edu.pe.ca

Pratiques pédagogiques associées à un programme de littératie équilibré et efficace :

Outil de réflexion destiné aux enseignants des programmes de français langue première et d'immersion et à leurs communautés d'apprentissage professionnel.

Nota : Ce document est un outil d'accompagnement pédagogique visant à faciliter le questionnement et la réflexion pédagogique dans le but d'assurer l'apprentissage de l'enseignant et de l'élève. Il n'est pas conçu à des fins d'évaluation du personnel enseignant.

Introduction

Ce n'est plus un secret : les compétences en littératie sont essentielles à la réussite et constituent la base de tous les apprentissages. Elles permettent aux élèves de mieux se connaître, de connaître les autres et le monde qui les entoure afi n d'agir sur ce monde. Tout au long de leur parcours scolaire, nous poursuivons les buts suivants :

- Que nos élèves puissent lire et écrire une variété de textes d'une complexité croissante, tout en effectuant des réflexions de haut niveau qui deviendront de plus en plus sophistiquées;
- Que nos élèves développent le goût de lire et de communiquer à l'oral et à l'écrit, qu'ils se sentent compétents à le faire et qu'ils deviennent des lecteurs et des scripteurs à vie.

Pour nos élèves francophones qui vivent en contexte linguistique minoritaire, ces compétences en littératie deviennent essentielles à leur construction identitaire et à la survie de la langue et de la culture. Ce que nous souhaitons c'est qu'ils puissent ainsi un jour, posséder les outils nécessaires pour contribuer entre autres, à la sauvegarde de la culture et de la langue française.

De nombreux chercheurs et auteurs confirment le rôle essentiel des enseignants dans l'acquisition d'attitudes, de connaissances et de compétences solides en littératie de leurs élèves (Allington (2009), Sharratt & Fullan (2009, 2012), Giasson, (2011), Hargreaves & Fullan (2012), Hattie (2012)). En raison de l'abondance des travaux de recherche dans le domaine et des ouvrages spécialisés rédigés par des praticiens, nous avons récemment pris conscience des caractéristiques associées à un enseignement de qualité en littératie ainsi que des actions communes des classes et des écoles où un grand nombre d'élèves «réussissent» année après année.

D'après Giasson (2011), une approche équilibrée en littératie fait partie des caractéristiques de l'enseignement exemplaire. Le présent document présente les caractéristiques de cette approche ainsi que ses composantes.

L'outil de réflexion ci-joint, intitulé « Connaissances et pratiques pédagogiques associées à un programme de littératie efficace » (Arsenault, Bernier-Ouellette, Girard, Hurtubise, Tremblay (2005)), (révisions 2011 à 2015), a été conçu pour soutenir les enseignants dans la construction continue de leurs connaissances et de leurs compétences dans le domaine de l'enseignement en littératie.

Les informations apparaissent selon une structure linéaire, mais elles doivent être considérées comme faisant partie d'un corpus de connaissances et de compétences qui se construit en synergie par l'expérience et la collaboration.

Cet outil ne reflète en rien la complexité de l'enseignement; il s'agit d'un guide conçu pour orienter les enseignants dans leur réflexion et leurs discussions avec leurs collègues, et pour les aider à se questionner et à préciser leurs objectifs de perfectionnement professionnel. Il répertorie, des plus simples aux plus complexes, des pratiques pédagogiques observées dans les classes offrant un programme de littératie efficace. Ces pratiques pourraient également servir d'indicateurs à ceux qui veulent comprendre ce qui favorise l'apprentissage chez les élèves.

Avec l'appui d'un mentor en littératie, un nouvel enseignant devrait pouvoir mettre en oeuvre la plupart de ces pratiques en trois ans, bien que certains enseignants y arriveront plus rapidement.

Cependant, chacun continuera d'approfondir et de perfectionner ces pratiques pendant toute sa carrière, qu'il ait de l'expérience ou non en partant.

Qu'est-ce qu'un programme de littératie « équilibré » et « efficace » ?

Un programme de littératie équilibré et efficace se caractérise par une synergie, entre tous les aspects de la communication orale et écrite; p. ex., communication orale, écoute, lecture, écriture et visionnement. Cette synergie sera plus facilement réalisable si le programme d'études est intégré ou, du moins, organisé autour d'idées centrales.

Il se caractérise également par un équilibre entre les **situations d'enseignement** et les **situations d'apprentissage** :

- **MODÉLISATION ET ENSEIGNEMENT** (p. ex., lecture à haute voix, écriture modélisée, modèles de communication orale appropriées, lecture et écriture partagées et interactives, lecture et écriture guidées, pratiques efficaces favorisant le développement de la communication orale, travail portant sur l'étude de mots, enseignement direct);

- **ENSEIGNEMENT** (p. ex., lecture et écriture partagées et interactives, lecture et écriture guidées, pratiques efficaces favorisant le développement de la communication orale, travail portant sur l'étude de mots);

- **PRATIQUE** (p. ex., lecture et écriture indépendante, conversations intentionnelles et spontanées, présentations, projets, ateliers de lecture et d'écriture et causeries structurées).

- **RÉTROACTION** (p. ex., entretiens individuels en lecture, écriture et en communication orale, utilisation de modèles ou copies-types).

Les choix quant à ce que nous modelons, enseignons et offrons comme pratique aux élèves doivent être éclairés d'une part par le programme d'études et les normes de rendement et d'autre part par les besoins de nos élèves. C'est pourquoi les outils d'appréciation de rendement et les profils continus que nous établissons de nos lecteurs, scripteurs et communicateurs deviennent si essentiels.

Un programme de littératie équilibré se caractérise aussi par un équilibre entre les différentes pratiques pédagogiques : les pratiques qui favorisent l'intégration des matières (apprentissage par projets, recherche, enseignement par thèmes); les pratiques orientées vers l'interaction entre pairs (apprentissage coopératif, cercles de lecture, tutorat); les pratiques axées sur un enseignement explicite, direct ou la structuration des apprentissages. (Giasson, 2003 et 2011).

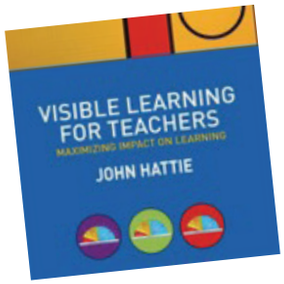
Pour résumer, nous nous reportons aux ouvrages de Jocelyne Giasson (2003, 2011) qui traitent d'un équilibre entre :

- les découvertes des élèves et l'enseignement explicite;
- les tâches choisies en fonction des besoins des élèves et celles qui sont déterminées par le programme d'études;
- la compréhension et le code;
- les interventions spontanées et les activités pédagogiques planifiées;
- les textes choisis par les élèves et ceux proposés par l'enseignant;
- l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Un programme est complet lorsqu'il renferme tous les éléments mentionnés précédemment.

Giasson nous rappelle cependant que, dans cette perspective, **pour offrir un enseignement équilibré, il ne s'agit pas de consacrer le même temps à toutes les activités ni de passer systématiquement d'un type d'activité à un autre, mais plutôt d'assurer une harmonie entre les besoins des élèves et le soutien qui leur est offert**. Cela signifie que certains élèves devront passer plus de temps à travailler seuls ou en petits groupes avec leur enseignant pour les faire progresser plus rapidement, contrairement à d'autres qui ne nécessiteront pas autant de soutien. L'enseignement est efficace lorsque tous les enfants apprennent.

John Hattie dans son ouvrage intitulé « Visible Learning for Teachers » (2012), nous rappelle qu'il est essentiel de connaître l'impact de nos actions, que ce soit au niveau de notre enseignement ou de nos décisions systémiques. Il ne s'agit pas d'agir parce qu'on l'a toujours «fait ainsi» ou parce que d'autres le font, mais parce que nous savons que nos actions ont un impact sur l'apprentissage de nos élèves. Nous voulons donc développer une pratique réflexive en ce qui a trait à notre enseignement ainsi qu'au niveau des décisions et des actions prises au sein de notre école et de notre système. Nous espérons que le présent document pourra faciliter cette réflexion.



Caractéristiques associées à un enseignement efficace en classe

Un enseignement efficace en littératie s'insère dans un ensemble de pratiques d'enseignement de haut rendement telles que :

1 L'enseignant a instauré un cycle continu d'évaluation, d'analyse, de planification et d'enseignement en lien avec l'apprentissage des élèves par rapport aux résultats d'apprentissage.

- L'évaluation formative et sommative oriente l'enseignement et guide la différenciation des décisions pédagogiques.
- L'enseignant utilise l'évaluation aux fins de l'apprentissage : il recueille et analyse de multiples sources de données en lien avec l'apprentissage recueillies à différents temps.
- Il élabore des plans d'enseignement à la lumière des données recueillies et analysées.
- Il est en mesure de discuter de la performance des élèves avec ceux-ci ainsi qu'avec leurs collègues et les parents à l'aide d'exemples du travail des élèves.
- Les résultats d'apprentissage sont tirés du programme d'études et communiqués aux élèves dans un langage qu'ils comprennent.
- Les critères de réussite, qui ont été élaborés conjointement avec les élèves, sont en lien avec les résultats d'apprentissage visés par le programme d'études et clairs en ce qui a trait aux tâches demandées et au niveau de la qualité de l'apprentissage visé pour les élèves.
- Les élèves s'évaluent eux-mêmes et en consultant leurs pairs à l'aide de copies types, de modèles, de grilles de notation et de critères de réussite élaborés en collaboration (inscrits sur des tableaux de référence). Ils sont en mesure de discuter ensemble de leurs progrès et se fixer des objectifs d'apprentissage.
- La rétroaction fait partie intégrante du cycle; elle est précise, centrée sur les attentes du programme d'études et donnée en temps opportun.



2 L'enseignant assure un enseignement complet et équilibré et vérifie constamment l'apprentissage des élèves. Il enseigne des connaissances et des habiletés et encourage les élèves à les mettre en pratique au cours de la lecture, l'écriture et la communication orale.

- L'enseignant comprend et possède une image claire des connaissances et des habiletés que doivent acquérir les élèves (résultats d'apprentissage, normes de rendement, stratégies des lecteurs, rédacteurs et communicateurs efficaces).
- L'enseignante développe des plans d'enseignement et d'apprentissage qui sont basés sur les résultats d'apprentissage et qui sont ajustés continuellement à la lumière de l'évaluation formative. L'évaluation formative fait partie intégrante de l'enseignement quotidien.
- L'enseignant planifie son enseignement et enseigne des habiletés en vue de former des lecteurs, rédacteurs et communicateurs efficaces capables de réflexion et ayant des attitudes et des habitudes positives. Il intègre des buts langagiers dans chaque leçon.
- L'enseignant utilise de façon flexible, des outils qui facilitent la planification tels que : des outils de planification cyclique ou annuelle, la planification hebdomadaire et/ou quotidienne, les « projections des unités d'écriture », « Les 20 premières journées de l'atelier », etc.
- L'enseignant renforce l'apprentissage autonome des élèves, par le biais d'un modèle de transfert graduel de responsabilités, qui propose un enseignement modélisé, partagé et guidé, soit en grand groupe, en petit groupe ou individuellement ainsi que la pratique et la rétroaction.
- Des tableaux d'ancrage décrivant les critères de réussite ainsi que les idées centrales des leçons sont élaborés en collaboration avec les élèves et consultés par ceux-ci lorsqu'ils travaillent de façon autonome.
- Les critères de réussite sont affichés au mur à des fins pédagogiques. Les travaux des élèves sont également affichés pour les mêmes buts ainsi que collectionnés dans des portfolios.

3 Les élèves passent beaucoup de temps à lire, à écrire, à discuter et à réfléchir.

- L'enseignant gère efficacement l'utilisation du temps car ce facteur est directement lié à l'apprentissage.
- L'enseignant s'organise pour tirer profit de chaque minute de sa journée et non seulement de la période obligatoire de 100 à 120 minutes pour favoriser l'acquisition des connaissances et des habiletés en littératie.
- Quotidiennement :
  - les élèves ont du temps pour choisir et pour lire de façon indépendante, des textes qui sont «juste bon».
  - les élèves ont du temps pour écrire de façon indépendante. Souvent, les élèves choisissent le sujet, l'intention, le destinataire et le genre. À certains moments, ils feront l'étude de genres. De temps en temps, ils écriront selon la demande de l'enseignante.
  - les élèves ont de nombreux moments pour s'exprimer à l'oral de façon structurée ou spontanée.



4 L'enseignant met l'accent, dès le début, sur le sens, sur la pensée d'ordre supérieur ainsi que sur les « idées centrales ».

- L'enseignant invite souvent les élèves à participer à des conversations au cours desquelles il modélise tous les types de pensées (littérale, interprétative, analytico/ critique) en insistant sur la pensée d'ordre supérieur, et encourage les élèves à les mettre en pratique. Ce faisant, il amène les élèves à analyser, interpréter, synthétiser, évaluer et critiquer les idées centrales d'un texte ou d'une unité et leur donne ainsi l'occasion de formuler ou de résoudre des questions complexes.

- Les élèves se voient souvent confier des tâches complexes ouvertes qui font appel à la pensée d'ordre supérieur, aux idées centrales et qui reflètent clairement leur opinion et leurs choix personnels.

- L'enseignant privilégie des tâches qui amènent les élèves à faire un apprentissage axé sur des projets, à partir d'enquêtes ou en intégrant plusieurs domaines d'apprentissage tout en assurant que les buts d'apprentissage (contenu, processus, stratégies) soient atteints. (p. ex., lire des textes scientifiques pour répondre à des ques- tions formulées par les élèves et présenter oralement des constats à l'aide d'outils technologiques).

5 L'enseignant utilise des contextes diversifiés pour enseigner : groupe/ classe, petits groupes, enseignement individuel. La différenciation est manifeste à différents niveaux.

- L'enseignant a souvent recours à l'apprentissage coopératif. Dans le cadre de l'apprentissage coopératif, les élèves travaillent de façon interdépendante en petits groupes hétérogènes qui ne dépassent pas 4 élèves, en vue d'atteindre des objectifs d'apprentissage communs et de maximiser l'apprentissage. Chaque élève du groupe est responsable de son apprentissage.

- Certains élèves reçoivent un soutien différent en raison de leurs besoins particuliers, soit individuellement ou en petits groupes.

- Les groupes sont flexibles.

6 L'enseignant utilise le contexte des mathématiques, des sciences et des sciences humaines pour enseigner la lecture, l'écriture et la communication orale.

- Ces matières sont d'excellents véhicules pour développer des connaissances visibles (illustrations, légendes, sous-titres, etc.) et invisibles (vocabulaire dans un domaine, notions générales, etc.) et créer des occasions pour enseigner aux élèves à lire, à comprendre et à écrire des textes courants.



7 Compte tenu de la dominance de l'anglais, l'enseignant accorde une importance considérable au développement de la communication et de la compréhension orales en français et à l'aspect culturel.

- Tout le personnel d'une école aligne ses buts et ses pratiques et développe la langue délibérément tout au long de la journée, dans toutes les matières et dans toutes les composantes d'un programme de littératie efficace.
- L'enseignant saisit tous les moments opportuns pour développer l'identité culturelle des élèves et pour intégrer l'aspect culturel dans son enseignement.
- L'enseignant intègre l'étude de mots (le vocabulaire, le langage littéraire et figuré, la syntaxe, la grammaire, l'orthographe) dans son programme de littératie en plus de l'enseignement et de la pratique spontanée de la langue tout au long de la journée scolaire.

8 Un vaste éventail de textes est disponible et utilisé (œuvres littéraires et textes courants de divers genres).

- L'enseignant connaît très bien les ressources, en particulier la littérature et les livres authentiques destinés aux enfants.
- Dans un contexte linguistique minoritaire, l'enseignant expose ses élèves aux auteurs, aux artistes et aux leaders francophones appropriés à l'âge des élèves.

9 Les classes sont bien gérées et le degré d'engagement des élèves est élevé. Ceci signifie qu'ils travaillent en profondeur à leurs tâches et prennent plaisir à accomplir leur travail qui exige la plupart du temps, une rigueur intellectuelle.

- Les élèves interagissent, participent pleinement aux tâches et sont motivés la plupart du temps.
- Les intérêts des élèves sont pris en considération; l'enseignant leur propose des projets authentiques et pertinents, qui exigent une réflexion profonde et critique. On leur offre des choix.
- Les sources de distraction sont rares et les comportements sont gérés efficacement.
- L'enseignant a instauré des routines.
- Les élèves et l'enseignant font véritablement partie d'une communauté d'apprentissage. Tous questionnent et apprennent.

10 L'enseignant comprend le cadre de travail théorique et est en mesure d'expliquer et de justifier ses pratiques pédagogiques. Il est donc capable de prendre des décisions éclairées fondées sur les objectifs d'apprentissage et les besoins des élèves.

Pour lire la suite du document, visitez le :

https://www.acpi.ca/communications/journal-de-l-immersion/journal-suite-des-articles

CONNAISSANCES ET PRATIQUES PÉDAGOGIQUES ASS

**Même si le continuum est écrit à la première personne du singulier pour désigner l'enseignant, il est entendu que la réussite des*

	Pratiques essentielles minimales développées au cours de ma formation initiale à l'université.		Durant ma première année d'enseignement, j'acquiers une plus grande maîtrise des connaissances et des habiletés à enseigner et de l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture.	
Communication orale/ culture	❑ Mes élèves ont l'occasion de converser en français plusieurs fois par jour. ❑ Mes élèves participent à des activités favorisant l'apprentissage de la langue française, notamment l'acquisition du vocabulaire de base et de la conscience phonologique pour les jeunes apprenants.	❑ Mes élèves écoutent régulièrement de la musique en français. ❑ Je discute les aspects culturels de la langue.	❑ Mes élèves participent à des discussions/intentionnelles qui leur permettent d'acquérir des compétences langagières ciblées (syntaxe, vocabulaire, etc.). ❑ J'intègre la culture française dans les discussions et activités proposées.	❑ Je profite de chaque moment de la journée pour enseigner l'oral et permettre le développement des compétences orales des élèves. ❑ Je suis à l'écoute des erreurs fréquentes de mes élèves et je fais un enseignement/correction appropriés suite à ces observations. Je suis proactive dans l'enseignement des bonnes structures afin d'éviter la fossilisation des erreurs.
Lecture	❑ Je fais la lecture à haute voix. ❑ Régulièrement, je fais la promotion de la lecture et des livres. ❑ Je fais la lecture partagée en groupe/classe.	❑ Chaque jour, je prévois une période de lecture indépendante durant laquelle les élèves lisent des livres appropriés à leur niveau de compétences.	❑ J'aide les élèves à acquérir des connaissances visibles et invisibles et à améliorer leur système d'activités stratégiques par le biais de la lecture à haute voix, la lecture partagée et la lecture en petits groupes et ce, dans toutes les disciplines. ❑ J'implante un atelier de lecture qui comprend une mini-leçon, une période de lecture indépendante durant laquelle les élèves lisent des livres qui sont «juste bons» pour eux et un partage.	❑ Je commence à orienter mon enseignement en fonction des besoins de mes élèves en matière d'apprentissage et en fonction du programme d'études. ❑ Je rencontre les enfants en petits groupes et individuellement pour leur enseigner la lecture et leur permettre de lire. ❑ Je présente et promeus différents genres de textes en classe pour stimuler le goût de lire.
Écriture	❑ Je prévois une période d'écriture indépendante à chaque jour. ❑ Les élèves font des choix personnels dans le cadre de l'écriture de textes.	❑ J'écris moi-même des textes et je les partage avec mes élèves. ❑ J'écris des textes avec mes élèves. ❑ Je rencontre mes élèves individuellement afin de discuter leurs écrits.	❑ Je modélise l'écriture de textes. ❑ Je projette des suites de leçons qui visent des buts d'écriture spécifiques. ❑ J'utilise des textes d'élèves pour montrer des modèles de textes écrits ayant une «qualité» attendue. ❑ Pendant la période d'écriture indépendante quotidienne, les élèves écrivent des textes dont ils ont choisi les buts, le destinataire et le genre. ❑ J'enseigne à écrire dans les genres prescrits par mon programme.	❑ J'ai recours à l'écriture partagée/ interactive et à des leçons portant sur l'étude de mots pour enseigner des conventions linguistiques. ❑ J'enseigne aux élèves à corriger les conventions linguistiques qui ont été enseignées. ❑ Je rencontre les enfants en petits groupes et individuellement pour les guider dans leur apprentissage de l'écriture et leur permettre de s'exercer.
Appréciation de rendement/évaluation	❑ J'écoute régulièrement mes élèves lire individuellement. ❑ Je peux remplir une fiche d'observation individualisée et l'utiliser pour former des groupes flexibles de lecture.	❑ Je lis les travaux écrits de mes élèves pour choisir les leçons d'écriture. ❑ Mon appréciation de rendement est en lien avec mes résultats d'apprentissage.	❑ J'utilise les renseignements figurant sur les fiches d'observation individualisée et dans les résultats d'apprentissage spécifiques pour : - former des groupes flexibles de lecture et d'écriture guidées; - déterminer les connaissances et les compétences devant être enseignées.	❑ J'organise régulièrement des entretiens de lecture et d'écriture, et je note les progrès de chaque lecteur. ❑ J'observe la façon que mes élèves communiquent oralement et je planifie mes leçons en conséquence. ❑ Mon appréciation de rendement est en lien avec mes résultats d'apprentissage.

SSOCIÉES À UN PROGRAMME DE LITTÉRATIE EFFICACE

*· des élèves est l'affaire de toute l'équipe pédagogique. *Les compétences sont cumulatives de la première à la dernière colonne.*

DURANT MES DEUX PREMIÈRES ANNÉES D'ENSEIGNEMENT, JE DÉVELOPPE DES PRATIQUES QUI EXIGENT DE PLUS GRANDES COMPÉTENCES EN MATIÈRE DE DIFFÉRENCIATION DE L'ÉVALUATION ET DE L'ENSEIGNEMENT DES ÉLÈVES. JE CONTINUERAI DE PERFECTIONNER CES PRATIQUES TOUT AU LONG DE MA CARRIÈRE.		TOUT AU LONG DE MA CARRIÈRE, J'APPROFONDIS ET RAFFINE MES PRATIQUES AFIN QUE MES DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES SOIENT DE PLUS EN PLUS EFFICACES C'EST-À-DIRE RÉSULTANT EN UN APPRENTISSAGE SOLIDE ET DURABLE POUR MES ÉLÈVES.	
❑ Mes élèves enrichissent leur vocabulaire et acquièrent des compétences en matière de langage littéraire et figuré au cours de séances de lecture et d'écriture qui leur sont proposées tout au long de la journée. ❑ Je continue d'enseigner de façon intentionnelle, des structures appropriées à l'oral et du vocabulaire de plus en plus complexe.	❑ Je tiens compte des aspects culturels lorsque je planifie des discussions, lorsque j'examine des romans, lorsque j'organise des visites, etc. ❑ Mes élèves continuent d'entretenir des conversations spontanées plusieurs fois par jour.	❑ Je continue de diriger les élèves dans le cadre de discussions planifiées qui sont en lien avec les textes lus et écrits ou les expériences vécues dans toutes les matières. ❑ Je prévois des projets qui permettront à mes élèves de développer leur fierté et leur appartenance à la langue française en classe, à l'école et dans la communauté.	❑ Je continue de présenter des situations qui permettent à mes élèves de faire l'apprentissage, et l'expérience de la culture (visites, invités, activités culturelles, etc.) et ainsi permettre leur construction identitaire.
❑ Chaque lecture a pour objet de permettre aux élèves de développer des attitudes, des connaissances et des systèmes d'actions stratégiques. Les objectifs spécifiques sont liés au programme d'études et communiqués aux élèves dans un langage qu'ils comprennent. ❑ Mes élèves peuvent utiliser divers moyens (carnet, discussion, etc.) pour s'exprimer avant, durant et après une lecture afin d'approfondir leur compréhension d'un texte, et ce, dans toutes les disciplines.	❑ L'atelier de lecture que je propose comprend une mini-leçon, une période de lecture indépendante et un retour. Mes mini-leçons sont efficaces : elles sont courtes, ciblées et planifiées. ❑ J'organise des séances de lecture guidée avec des groupes d'élèves et des entretiens individuels. Les élèves que je veux faire progresser plus rapidement seront rencontrés plus fréquemment. ❑ J'utilise les textes-mentors représentant divers genres de textes, afin de modéliser les différents types de raisonnement (littéral, inférentiel, analytico/ critique). ❑ J'enseigne la lecture à travers les matières.	❑ Mes élèves consignent leurs pensées dans un carnet de lecture et s'en servent pour enrichir leurs conversations sur la lecture. ❑ J'ai des objectifs spécifiques pour mes groupes de lecture guidée et j'organise des entretiens individuels en tenant compte de mes observations et de mes appréciations de rendement continues des élèves.	❑ Je continue d'utiliser les textes-mentors de tous genres, afin que mes élèves puissent approfondir les différents types de réflexion des lecteurs efficaces (processus de lecture). ❑ Mon horaire continue de prévoir des périodes de lecture guidée régulières pour tous les lecteurs ainsi que des périodes de lecture guidée plus fréquentes pour les élèves que je veux faire progresser plus rapidement. ❑ Mon enseignement de la lecture se fait dans toutes les disciplines.
❑ Chaque activité d'écriture a pour objet de permettre aux élèves de développer des attitudes, des connaissances et des stratégies. Les objectifs spécifiques sont liés au programme d'études et communiqués aux élèves dans un langage qu'ils comprennent. ❑ Je relis des textes mentors à haute voix, en vue d'analyser et critiquer la façon que procèdent les auteurs ainsi que leurs techniques. ❑ Je collectionne des textes écrits par des élèves que j'utilise pour illustrer des écrits de «qualité» attendue. ❑ J'ai recours à l'écriture partagée/interactive pour enseigner le processus d'écriture, les traits d'écriture et les genres.	❑ L'atelier d'écriture que je propose comprend une mini-leçon, une période d'écriture indépendante et un retour. Mes mini-leçons sont efficaces : elles sont courtes, ciblées et planifiées. ❑ Je projette des suites de mini-leçons qui visent des buts reliés aux besoins de mes élèves et aux résultats d'apprentissage. Certaines suite de leçons sont reliées à un genre et d'autres sont génériques. ❑ J'organise des séances d'écriture guidée avec des groupes d'élèves et des entretiens individuels. Les élèves que je veux faire progresser plus rapidement seront rencontrés plus fréquemment	❑ Mon enseignement continue de permettre de développer le processus d'écriture et des traits d'écriture de même que d'acquérir des connaissances portant sur les genres de textes. ❑ Je possède une collection de textes mentors dans laquelle je puise régulièrement pour enseigner les stratégies efficaces utilisées par les auteurs. ❑ Je continue de collectionner des textes écrits par des élèves qui permettent d'illustrer des ouvrages de «qualité» attendue. Parfois j'écris des textes modèles.	❑ Mes élèves consignent dans un carnet d'auteur, leurs pensées et leurs idées, en vue de s'en servir pour enrichir leurs écrits. ❑ Dans le cadre de mon atelier d'écriture, je continue de planifier des mini-leçons ciblées, les séances d'écriture guidée avec les groupes d'élèves ainsi que des entretiens individuels en tenant compte de mes observations et de mes appréciations de rendement continues. ❑ Mon enseignement de l'écriture se fait dans toutes les disciplines.
❑ Les critères de réussite liés aux résultats d'apprentissage sont clairs pour les tâches demandées et l'apprentissage des élèves. Ils ont été élaborés conjointement avec les élèves et sont accessibles (affichés). ❑ J'utilise une variété d'outils d'appréciation de rendement. ❑ J'utilise des exemples de réussite (textes écrits, enregistrements, ouvrages complétés, etc.) qui facilitent la rétroaction, l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs.	❑ Pour chaque élève, je prépare un profil diagnostique en lecture, en écriture et en communication orale au début de l'année et un profil formatif à différentes périodes de l'année. J'analyse les renseignements recueillis à la lumière des RAS. Je discute de sa performance avec l'élève ainsi qu'avec ses parents et des collègues. ❑ J'examine régulièrement les progrès de mes élèves (avec le mentor ou autres) et j'adapte l'enseignement en conséquence.	❑ Je donne à l'élève, en temps opportun, une rétroaction précise et centrée sur les attentes du programme d'études. ❑ J'enseigne à mes élèves à s'évaluer eux-mêmes à l'aide de grilles de notation, des exemples de travaux de qualité et d'autres outils de réflexion ainsi qu'à expliquer ce qu'ils apprennent et pourquoi ils le font.	❑ Mes élèves sont capables d'exprimer dans quelle mesure ils réussissent, comment ils peuvent s'améliorer et où ils peuvent obtenir de l'aide. ❑ Mes élèves peuvent recevoir et fournir de la rétroaction des pairs.

	Pratiques essentielles minimales développées au cours de ma formation initiale à l'université.		Durant ma première année d'enseignement, j'acquiers une plus grande maîtrise des connaissances et des habiletés à enseigner et de l'enseignement explicite de stratégies de lecture et d'écriture.	
Recours à la technologie pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement	❑ J'intègre la technologie pour faciliter certains aspects de mon enseignement ainsi que l'apprentissage des élèves.		❑ J'intègre la technologie pour faciliter et rendre plus authentiques certains aspects de mon enseignement ainsi que l'apprentissage des élèves.	
Environnement littéraire	❑ Je dispose d'un endroit où réunir les élèves. ❑ Je dispose d'un coin de lecture attrayant (une bonne quantité et variété de livres de qualité). ❑ Je dispose d'un coin pour l'écoute de livres ou le visionnement.	❑ Je dispose d'une collection de livres à niveaux de difficulté gradués. ❑ J'ai recours au mur de mots à chaque jour. Mon mur est bien visible par tous les élèves et évite la surcharge visuelle. ❑ J'affiche les textes de mes élèves. ❑ L'horaire est affiché bien en vue.	❑ Mon horaire me permet de consacrer une période continue d'au moins 100 minutes à l'enseignement d'un programme de littératie équilibré. ❑ Mes livres sont accessibles, disposés d'une manière ordonnée et présentés de façon à permettre aux élèves de faire des choix judicieux (albums et romans de qualité, bacs de livres à niveaux de difficulté gradués, groupes de livres portant un même thème, etc.). ❑ J'ai parfois recours à des centres d'apprentissage en littératie qui répondent à des besoins spécifiques.	❑ J'élabore des tableaux d'ancrage avec mes élèves pour favoriser l'utilisation des stratégies et des concepts enseignés et la gestion des comportements. ❑ J'utilise différents types de murs de en fonction des besoins des élèves, et ce, pour différentes matières. ❑ Je discute avec les collègues qui sont présents dans ma classe afin d'utliser leur temps de façon intégrée et efficace. (Assistant en éducation, enseignante ressource, monitrice de français, etc)
Connaissances théoriques	❑ Je comprends l'importance de cibler le domaine de la littératie dans le système scolaire et je comprends qu'il a une incidence significative sur les perspectives d'avenir des élèves. ❑ Je comprends le rôle essentiel que joue l'enseignant et les compétences en littératie dans la préservation de la culture et de la langue française dans un milieu anglo-dominant. ❑ Dans un contexte L1, je comprends que je suis un modèle d'un francophone qui préserve sa langue et sa culture.	❑ Je comprends que des pratiques pédagogiques efficaces ont une incidence directe sur l'apprentissage de mes élèves. ❑ Je comprends que la littératie n'est pas une matière mais bien un corpus de connaissances et de compétences qui transcende toutes les matières. ❑ Je comprends que la communication orale est le fondement des autres compétences en littératie. ❑ Je comprends que la gestion efficace de l'enseignement et de l'apprentissage exige un temps de planification qui tient compte de mon programme d'études et des informations au sujet des besoins de mes élèves.	❑ Je comprends le processus de lecture (les connaissances et la façon de réfléchir des lecteurs efficaces). ❑ Je comprends le processus d'écriture et les traits d'écriture d'un bon texte. ❑ Je comprends bien le principe de transfert graduel de responsabilité. ❑ Je comprends la relation de réciprocité entre la communication orale, la lecture et l'écriture, d'une part, et l'enseignement, d'autre part. ❑ Je comprends comment la communication orale, la lecture et l'écriture sont liées à mon programme d'études et comment elles s'inscrivent dans toutes les matières.	❑ Je connais les caractéristiques d'un enseignant et d'un enseignement efficaces en littératie et les compétences additionnelles requises dans un milieu où un grand nombre d'élèves/familles sont en situation de francisation ou d'apprentissage d'une langue seconde. ❑ Je sais où trouver de l'appui et je n'hésite pas à faire appel à mes collègues au besoin. ❑ Je comprends bien l'importance de la planification flexible selon différentes étendues de temps : annuelle, hebdomadaire, quotidienne. Je possède et j'utilise des gabarits pour faciliter ma planification. ❑ En FL1, je modélise la préservation de ma langue et de ma culture à tous moments.

Le tableau fut conçu à l'origine par Léona Arsenault, Claire Girard, René Hurtubise, Diane Bernier-Ouellette et Jeannine Tremblay
Le tableau fut révisé par Josée Alain, Marie-Lyne Bédard, Diane Bernier-Ouellette, Nathalie Bourque-Mol, Paul Cyr, Gloria Doiron, Deneen Gallant, Lisa Marmen, Anne-Marie Rioux, Isabelle Savoie-Jamieson, Christine Thibaudier-Ness, Jeannine Tremblay, Carolyn Rowe-Turner, (Révision 2011,
Il fut révisé en 2015 par Diane Bernier-Ouellette. Nous reconnaissons l'appui de madame Lyn Sharratt, Ph.D.

Durant mes deux premières années d'enseignement, je développe des pratiques qui exigent de plus grandes compétences en matière de différenciation de l'évaluation et de l'enseignement des élèves. Je continuerai de perfectionner ces pratiques tout au long de ma carrière.		Tout au long de ma carrière, j'approfondis et raffine mes pratiques afin que mes décisions pédagogiques soient de plus en plus efficaces c'est-à-dire résultant en un apprentissage solide est durable pour mes élèves.	
❑ J'intègre la technologie pour faciliter la réflexion sur des textes écrits, l'écriture, l'écoute de différents textes oraux, etc. ainsi que pour rendre ces projets plus authentiques.	❑ J'enseigne à mes élèves à utiliser la technologie d'une manière critique.	❑ J'intègre la technologie de façon à ce que mes élèves vivent d'autres expériences authentiques en tant qu'auteurs, lecteurs, chercheurs, communicateurs, etc.	❑ J'intègre la technologie afin que mes élèves puissent communiquer avec des francophones d'autres régions ou des spécialistes dans certains domaines.
❑ Mon horaire ainsi que ma gestion de classe me permettent d'employer le temps de façon judicieuse afin de protéger le temps d'apprentissage. ❑ Les tableaux d'ancrage, les critères de réussite et les objectifs d'apprentissage sont affichés bien en vue et rédigés dans un langage compris des élèves. ❑ Des modèles de travaux des élèves sont affichés.	❑ J'ai enseigné à mes élèves à gérer les ressources de façon autonome (carnets de lecture, livres, etc.). ❑ L'aménagement des lieux facilite la différenciation (p. ex. coin pour la lecture guidée et les entretiens). ❑ Il est possible d'adapter les lieux, en déplaçant des meubles par exemple, en fonction des exigences d'une activité.	❑ Mon environnement littéraire est stimulant et organisé de manière à optimiser l'apprentissage et le travail de chacun et à rendre l'enseignement efficace.	
❑ Je comprends le concept d'une pratique réflexive : je continue de questionner mes pratiques pédagogiques et leur impact sur l'apprentissage de mes élèves tout en faisant des liens avec mes planifications antérieures et futures. ❑ Je comprends l'importance fondamentale de l'évaluation formative. ❑ Je continue d'approfondir ma compréhension du processus de lecture et du processus et des traits d'écriture. J'approfondis ma compréhension des différents genres. ❑ Je comprends les caractéristiques des livres ainsi que la façon dont les composantes du langage y évoluent. ❑ Je comprends le concept de la communauté d'apprentissage et du continuum d'interventions.	❑ Je contribue à l'échange d'idées entre collègues et je cultive une attitude positive au sein de la communauté d'apprentissage professionnelle. ❑ Je comprends le rôle essentiel que je joue en tant qu'enseignant au niveau de l'apprentissage de mes élèves et de la sauvegarde de sa langue et de sa culture. ❑ Je suis capable d'informer les parents de mes élèves au sujet de l'importance promordiale d'appuyer la langue et la culture française au sein de la famille. ❑ Je comprends le concept de l'enseignement par l'entremise d'« idées centrales ». ❑ Je sais où trouver de l'appui (ressources humaines et matérielles) pour m'aider à me perfectionner continuellement.	❑ Je peux expliquer mes décisions pédagogiques et les justifier à l'aide des recherches en éducation : je suis une enseignante qui a une pratique réflexive. ❑ Je lis et je discute des ouvrages spécialisés, les sites Web et les blogues qui sont en lien avec mes questions reliés au rendement de mes élèves. ❑ Je participe activement à la résolution de problèmes et à la recherche collaborative à mon école.	❑ Je contribue à la résolution des défis reliés à la francisation et/ou à l'apprentissage du français dans un milieu anglo-dominant. Ceci comprend le partage d'informations aux parents de mes élèves et de l'école alors qu'ils tentent de préserver la langue et la culture françaises au sein des familles vivant en milieu anglo-dominant. ❑ En tant qu'enseignant dans une école française en contexte linguistique minoritaire, je continue d'être un modèle accessible pour mes élèves en ce qui a trait à la sauvegarde de la langue et de la culture en m'affichant en français dans les réseaux sociaux et dans la communauté.

mblay (2003) / Équipe de littératie, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Île-du-Prince-Édouard
ıllant-Norring, Claire Gaudin, Claire Girard, René Hurtubise, Annie Jolicoeur, Lise Journault, Eunice MacIntyre, Jill MacNeill-Porter, Moira McGuire, 011, 2013, 2014). Équipe de littératie provinciale, Ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de l'Ile-du-Prince-Édouard.
ɔh.D. dans l'amélioration de notre continuum, au cours de l'été 2013. Révision 2015, Diane Bernier-Ouellette.

Les caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage pour les centres de littératie en immersion française

Josée Le Bouthillier
josee@unb.ca



À l'Institut de recherche en langues secondes du Canada de la Faculté d'éducation de l'Université du Nouveau-Brunswick, ma collègue Renée Bourgoin et moi nous sommes intéressées aux caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage dans les centres de littératie en immersion française. Selon Diller (2010), les centres sont des dispositifs d'enseignement-apprentissage où les élèves travaillent de façon autonome avec le matériel fourni pour consolider leur apprentissage de la littératie. Le temps consacré à ces centres permet aux élèves de s'exercer à lire, à écrire, à s'exprimer oralement, à écouter et à travailler avec les lettres et les mots. Pendant que les élèves participent aux activités des différents centres de littératie, l'enseignant ou l'enseignante effectue la lecture guidée avec un petit groupe d'élèves du même niveau de lecture.

> Nous définissons les activités porteuses d'apprentissage comme : des activités où les élèves en immersion ont des occasions de réutiliser, de consolider et de recycler des savoirs ou des habiletés en lien avec la littératie.

Nous avons donc recensé les écrits sur les centres de littératie et mené une étude exploratoire pour tester et adapter les caractéristiques retrouvées dans les écrits au contexte de la langue seconde. Puis, à la suite de deux séances d'apprentissage professionnel, avec l'aide d'enseignants et d'enseignantes de 1re, 4e et 5e année et de mentors en littératie, j'ai mené un projet de recherche où les enseignants et enseignantes ont créé des activités adaptées à leur niveau d'enseignement et à leur programme d'études en tenant compte des caractéristiques avec l'aide des mentors en littératie et de moi-même. Dans cet article, je traiterai donc des caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage pour les centres de littératie en immersion française en présentant aussi des exemples représentatifs des caractéristiques.

Les sept caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage pour les centres de littératie

Voici les sept caractéristiques proposées par Renée Bourgoin et moi-même à la suite de notre recherche exploratoire dans des classes d'immersion. Les exemples proviennent de la seconde phase de l'étude où les enseignants et enseignantes ont créé et testé les activités. Ces activités…

1. ciblent des résultats d'apprentissage précis.

Les résultats d'apprentissage représentent ce que les élèves devraient être en mesure de faire ou de savoir à la fin de l'activité proposée. On retrouve les résultats d'apprentissage dans le programme d'études, mais il faut parfois les rendre plus précis. Voici quelques exemples :

- Je fais des inférences pour mieux comprendre le texte écrit « Les ballons ».
- Je tiens compte du contexte pour mieux adapter ma description à mon auditoire.
- J'utilise les mots amis pour mieux comprendre le texte oral « Les animaux ».
- J'utilise un marqueur de relation suivi d'une virgule au début de chaque étape de ma marche à suivre.
- Les résultats d'apprentissage sont la première caractéristique dont il faut tenir compte, car les autres caractéristiques en découlent.

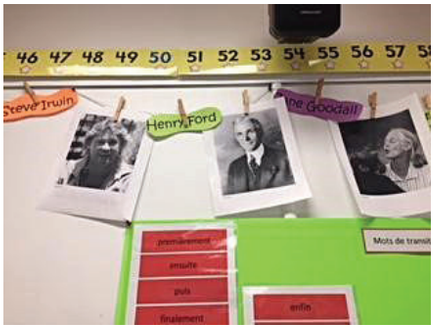
2. sont liées à ce que les élèves sont en train d'apprendre en littératie.

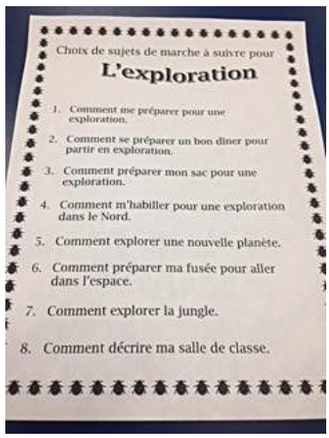
Étant donné que les élèves travaillent de façon autonome dans leur langue seconde, il est important que les activités leur permettent de réutiliser, de consolider et de recycler des éléments langagiers et de contenu dont il est actuellement question dans la classe. En d'autres mots, les activités doivent être liées à ce que les élèves sont en train d'apprendre. Les activités dans les centres de littératie représentent une occasion de mettre en pratique des concepts langagiers déjà enseignés explicitement, modélisés et pratiqués avec le soutien de l'enseignant ou l'enseignante. Ainsi, lors de la création d'activités par nos enseignants et enseignantes, ils ont adopté diverses approches. Mme Melissa et Mme Carrie, enseignantes de 1re année, ont choisi des thèmes de la vie quotidienne avec lesquels leurs élèves débutant leur apprentissage du français langue seconde travaillaient tout au cours de l'année scolaire. Par exemple, ils ont recréé une pizzéria et une épicerie où les élèves pouvaient utiliser les nombres, les couleurs, les aliments et des structures de phrase importantes.





M. Sébastien et Mme Sarah ont décidé d'utiliser le thème de l'exploration en 4e année pour intégrer des résultats d'apprentissage de sciences et de sciences humaines en plus de ceux de littératie. Les activités des centres permettaient donc à leurs élèves de réutiliser, de consolider et de recycler des concepts langagiers et de contenu dont il était question dans les apprentissages quotidiens.




Choix de sujets de marche à suivre pour
L'exploration

1. Comment me préparer pour une exploration.
2. Comment se préparer un bon dîner pour partir en exploration.
3. Comment préparer mon sac pour une exploration.
4. Comment m'habiller pour une exploration dans le Nord.
5. Comment explorer une nouvelle planète.
6. Comment préparer ma fusée pour aller dans l'espace.
7. Comment explorer la jungle.
8. Comment décrire ma salle de classe.



Mme Liza, pour sa part, a décidé d'utiliser le thème « Énigmes et mystères » du programme de littératie *Littératie en action* préconisé par son district scolaire pour la 5e année.







Selon l'enseignant et l'année scolaire, les élèves effectuaient une rotation entre deux à cinq centres liés ensemble par un même thème, en plus des « centres » de la lecture guidée. Voici la gamme de centres qu'utilisaient les enseignants participant à l'étude. (Veuillez noter qu'aucun enseignant n'a utilisé tous ces centres dans une seule classe) : le centre de la communication orale (interaction/production), le centre d'écoute, le centre d'approfondissement de la lecture guidée, le centre de stratégies de lecture et de compréhension, le centre de la conscience phonologique (sons écrits ou oraux), le centre d'études de mots (fréquents/thématiques) et le centre du trait d'écriture.

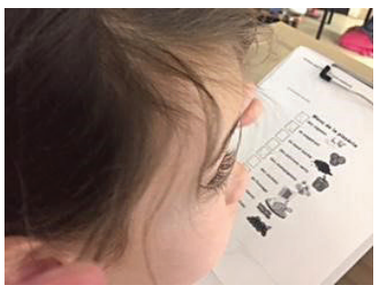
3. tiennent compte du niveau langagier et cognitif des élèves.

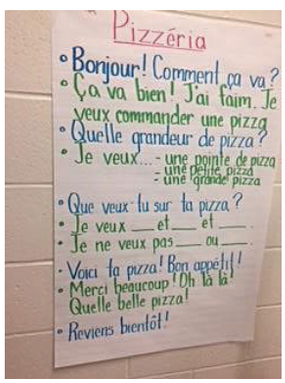
Les élèves en contexte immersif apprennent à la fois la langue et le contenu de matières scolaires. Il faut donc établir un équilibre entre la facilité ou la difficulté langagière et cognitive. Les activités doivent représenter un certain défi pour motiver les élèves, mais elles ne doivent pas être trop difficiles. Pour les enseignants et les enseignantes en immersion, il faut à la fois garder à l'esprit la difficulté langagière et la difficulté cognitive. D'une part, l'activité doit poser un certain défi cognitif afin de motiver les élèves et de favoriser leur développement, mais en même temps, les élèves doivent posséder les connaissances langagières nécessaires pour accomplir l'activité, sinon, ils auront recours à leur langue maternelle. D'autre part, l'activité doit aussi fournir aux élèves une occasion de s'exprimer de façon étendue, donc contenir un certain défi langagier.

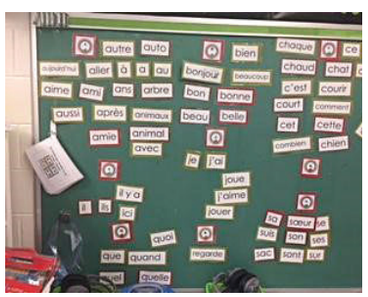
4. sont accompagnées de soutiens langagiers pour que les élèves accomplissent la tâche avec succès.

Les élèves ont accès à du matériel de soutien pendant qu'ils accomplissent l'activité du centre. Ce soutien langagier peut prendre différentes formes comme un mur de mots, un mur thématique, une affiche et des modèles. Il est aussi important de noter la dimension visuelle qui est d'autant plus importante pour les élèves de 1re année. Ceux-ci s'aidaient grandement des images pour arriver à se comprendre. Par exemple, un élève a commandé des poivrons verts sur sa pizza. L'élève qui prenait la commande de son soi-disant client n'a pas compris le mot poivron. L'élève/client s'est donc servi de l'image du poivron vert et il l'a pointée en disant : « poivron ».









5. permettent l'utilisation de plusieurs habiletés langagières.

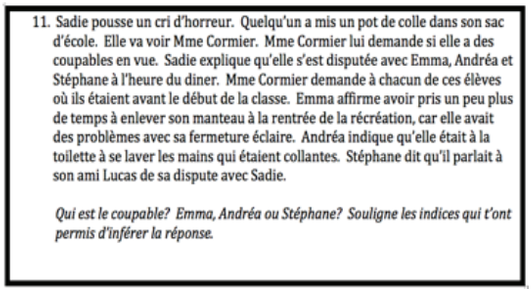
L'utilisation des centres de littératie s'inscrit dans l'approche de la littératie équilibrée qui souligne l'importance de lier l'apprentissage des différentes habiletés langagières. Il faut éviter le cloisonnement à l'intérieur des centres. Par exemple, dans l'activité du centre d'écriture, deux auteurs pourraient avoir l'occasion de discuter de leurs idées d'écriture avant de commencer la rédaction. Il serait très difficile, voire à déconseiller d'intégrer l'interaction et la production orales, l'écoute, la lecture et l'écriture dans une même activité. Par contre, intégrer au moins deux habiletés enrichirait l'apprentissage. Dans un centre d'interaction orale, par exemple, on pourrait intégrer des éléments d'écoute active. De plus, il est préférable que les centres soient liés entre eux. Par exemple, en lecture guidée en 1re année, certains élèves lisaient un livre où se retrouvait le cadre lexical « Je vois + un objet, une personne ou un animal ». Dans le centre de communication orale, deux élèves partageaient ce qu'ils voyaient dans une image : « Je vois deux élèves. Je vois une affiche verte. » En 4e année, les élèves choisissaient un sujet de marche à suivre d'exploration dans leur centre de communication et expliquaient à leur partenaire les étapes à suivre. Dans leur centre d'écoute, ils ressortaient les étapes d'une marche à suivre à l'aide d'un organigramme et ils écrivaient une marche à suivre dans le centre d'écriture. En 5e année, deux élèves, un témoin et un policier, discutaient ensemble pour faire le portrait-robot d'un suspect dans le centre de l'oral. Ils devinaient un mot du mur thématique à partir d'une image et ils l'écrivaient à partir des lettres fournies dans un sac dans le centre d'étude de mots. Dans le centre de stratégies de compréhension de lecture, les élèves faisaient des inférences en soulignant les indices dans une énigme et ils indiquaient leur réponse.

6. contiennent une preuve d'apprentissage.

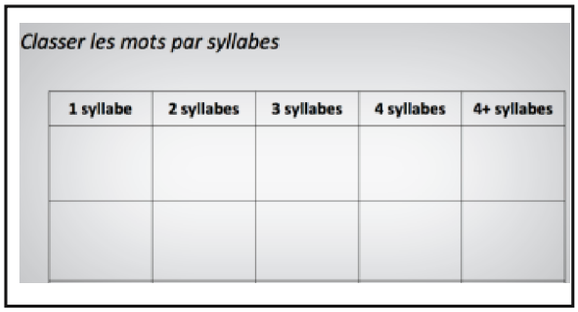
Les élèves doivent faire preuve de leur apprentissage, car cela les aide à comprendre que les activités dans les centres de littératie ont une valeur pédagogique et qu'ils doivent les accomplir avec soin. Ces activités ne sont pas un remplissage de temps pour permettre à l'enseignant de faire la lecture guidée avec un petit groupe d'élèves.

De plus, les enseignants et les enseignantes doivent être en mesure d'observer les apprentissages de leurs élèves pour connaitre leur degré de compréhension, pour savoir ce qui doit être enseigné à nouveau explicitement et pour planifier les prochaines étapes de l'apprentissage. Comme les élèves travaillent aux activités dans les centres de façon autonome, pendant que leur enseignant effectue la lecture guidée, il faut recueillir des preuves. Ces preuves peuvent consister en un dessin, une vidéo, un enregistrement sonore, un organisateur graphique, un artéfact, une autoévaluation, une évaluation par les pairs et autres.

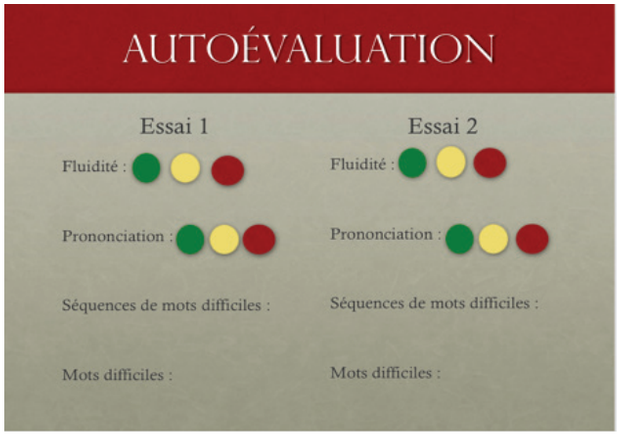



11. Sadie pousse un cri d'horreur. Quelqu'un a mis un pot de colle dans son sac d'école. Elle va voir Mme Cormier. Mme Cormier lui demande si elle a des coupables en vue. Sadie explique qu'elle s'est disputée avec Emma, Andréa et Stéphane à l'heure du diner. Mme Cormier demande à chacun de ces élèves où ils étaient avant le début de la classe. Emma affirme avoir pris un peu plus de temps à enlever son manteau à la rentrée de la récréation, car elle avait des problèmes avec sa fermeture éclaire. Andréa indique qu'elle était à la toilette à se laver les mains qui étaient collantes. Stéphane dit qu'il parlait à son ami Lucas de sa dispute avec Sadie.

Qui est le coupable? Emma, Andréa ou Stéphane? Souligne les indices qui t'ont permis d'inférer la réponse.


Classer les mots par syllabes

1 syllabe	2 syllabes	3 syllabes	4 syllabes	4+ syllabes


AUTOÉVALUATION

Essai 1

Fluidité :

Prononciation :

Séquences de mots difficiles :

Mots difficiles :

Essai 2

Fluidité :

Prononciation :

Séquences de mots difficiles :

Mots difficiles :

7. assurent que l'apprentissage est réinvesti en groupe classe.



Le travail des élèves doit être valorisé et réinvesti en grand groupe. À partir des preuves d'apprentissage, il faut dégager les besoins des élèves et approfondir les connaissances en groupe classe. Par exemple, en 1re année, les élèves remettaient le dessin de leur pizza à leur enseignante ou cette dernière prenait une photo. En groupe classe, les élèves ont discuté de leur pizza et de celles de leurs camarades. Mme Carrie et Mme Melissa en ont profité pour enseigner explicitement certains sons, l'utilisation des ressources linguistiques aux murs, des structures de phrase plus complexes et autres. (Veuillez noter que ces éléments langagiers n'ont pas été enseignés dans un seul retour en grand groupe.) Ensuite, les élèves ont eu l'occasion de pratiquer ce ou ces nouveaux éléments langagiers avec le soutien de leur enseignante et de leurs pairs. Ils ont refait les activités des centres de littératie en mettant en pratique leurs nouveaux apprentissages de façon autonome. Cette période de centres a été suivie d'un autre retour où les enseignantes ont enseigné un ou d'autres éléments et ainsi de suite. L'enseignement se faisait donc en spirale. Certains enseignants préféraient effectuer le réinvestissement à la fin de la période quotidienne de centres. D'autres intégraient ce réinvestissement avant la rotation d'un centre à l'autre.

Les enseignants et enseignantes participant à l'étude ont constaté que les élèves faisaient des progrès en littératie grâce aux activités respectant les caractéristiques d'activités porteuses d'apprentissage dans les divers centres. Ils ont aussi indiqué que leurs élèves étaient plus motivés et qu'ils accomplissaient les activités sans perdre de temps. Les élèves étaient très fiers de partager leur travail pendant la période de réinvestissement et de démontrer les apprentissages accomplis dans les centres. La confiance des élèves a augmenté et ils s'exprimaient plus spontanément en français au cours de la journée.

Les enseignants et enseignantes ont mentionné que les éléments suivants avaient été cruciaux à leur succès et à celui de leurs élèves : les séances de perfectionnement professionnel, le soutien des mentors en littératie et de la chercheuse, et le temps accordé pour planifier et créer les activités en collaboration avec leurs collègues, les mentors et la chercheuse.

Références

Diller, D. (2010). *Les centres de littératie.* ***Montréal, Qc : Chenelière Éducation.***

NEW RESOURCE
FOR LEADERS & ADMINISTRATORS

NOUVELLE RESSOURCE
POUR LES LEADERS EN IMMERSION



Available on at / Disponible sur : www.acpi.ca/ressources

Do you want to:

- push your immersion program to the next level?
- engage discussion with school staff?
- create a rich educational experience for all students?
- reflect on issues pertinent to French immersion?

Order the brand new ACPI resource

Written by Gordon Campbell, a well-renowned-French immersion leader from Manitoba.

A Facilitator's Guide is included to assist with your reflections and action plans.

Vous cherchez à :

- mener votre programme d'immersion à un niveau supérieur?
- engager la conversation avec votre équipe-école?
- créer une expérience enrichissante pour tous les élèves?
- réfléchir sur les questions relatives à l'immersion française

Commandez le nouvel ouvrage de l'ACPI

Écrit par Gordon Campbell, un leader Manitobain renommé en immersion.

Un guide pour les facilitateurs est inclus pour aider avec vos réflexions et plans d'action.

For more information contact:
bureau@acpi.ca or 613-230-9111

Association canadienne des professeurs d'immersion
acpi

Pour de plus amples renseignements contactez :
bureau@acpi.ca ou le 613-230-9111

Utiliser des albums pour penser, dire, lire, écouter ou écrire avec des ados[1]

Christine Thibaudier-Ness
Responsable du centre DELF à l'I.-P.-É., chargée de cours à l'UPEI, et consultante
cness@lostimage.com



Avec l'adoption de programmes d'études ciblant des compétences plus précises dans les quatre habiletés de communication, la littératie et le développement de la pensée critique, trouver des ressources d'enseignement pour répondre aux besoins de nos adolescents est devenu plus compliqué.

Nous savons qu'en matière de développement de la communication, les manuels scolaires, les romans de classe ou les cahiers d'exercices ne suffisent plus pour travailler les résultats d'apprentissage visés dans les programmes d'études. Les élèves doivent démontrer leurs savoir-faire et non plus seulement leurs connaissances; ils doivent résoudre des problèmes, réfléchir ou exprimer des opinions.

Alors que les magazines (en ligne ou imprimés), les vidéoclips ou les documentaires apportent un élément authentique et actuel dans l'apprentissage, les albums constituent un outil pédagogique permettant d'aller plus loin dans le développement de la littératie, la réflexion et, bien entendu, les quatre compétences de communication. Ils permettent de faire des évaluations diagnostiques, formatives ou sommatives, selon les situations.

La littératie d'abord – La littératie est partout dans les albums : ceux-ci contiennent des textes brefs qui permettent aux élèves de **prendre des risques** et de tester **des stratégies de lecture comme la visualisation, le questionnement, l'inférence, la création de liens et la résolution de mots et d'expressions.** Ils plongent les élèves dans des **situations anecdotiques (comiques et tragiques)**, **intimes** ou **personnelles**. Ils traitent de **sujets universels** et leur intention est **de provoquer le lecteur** qui pourra ainsi explorer **des pensées profondes.**

Pour penser et appliquer ses habiletés de communication

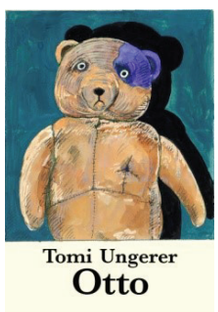
En partant d'une question essentielle ou de quelques questions ouvertes proposées et sélectionnées par les élèves, des discussions, des écrits, des débats ou des réflexions riches en interactions peuvent avoir lieu. Voici une courte sélection de livres propre à ce type de tâches.



Résumé
Une petite fille victime de la guerre interpelle un reporter dans une zone de conflits.

CÉ (le point de vue et la voix) et culture :

- Prendre la place d'un personnage dont la situation est tragique
- S'identifier à un des personnages
- Reconnaitre des points de tension



Résumé :
Un ours survit à la Deuxième Guerre mondiale et raconte ce qu'il a vécu.

CÉ (le texte narratif, le point de vue, le traitement d'évènements historiques) :

- Distinguer entre la fiction et la réalité
- Explorer les liens de l'amitié

[1] *Les couvertures de livres utilisées dans cet article proviennent des sites de Google Images et de la maison d'édition Les 400 coups.*



Résumé :

Les mots coutent cher dans cette histoire et il faut apprendre à bien les utiliser une fois qu'on les a avalés.

CÉ (la structure du texte, la voix) :

- Faire des hypothèses
- Jouer avec les mots
- Comprendre le rôle d'une dystopie dans une narration
- Analyser le rôle du narrateur omniscient



Résumé :

La nature n'est pas toujours bien faite lorsqu'il s'agit de relations amoureuses.

CÉ et PO (la chronologie, les sciences naturelles, la synthèse) :

- Discussion : prendre de la distance entre un texte et ses sentiments

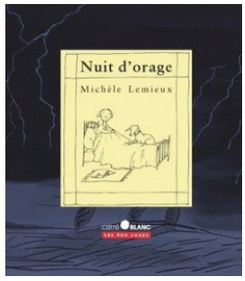


Résumé :

Une poule adore dépenser sans compter à tort et à travers.

CÉ et PO (comprendre l'humour et la moralité) :

- Organiser un théâtre des lecteurs pour travailler l'intonation
- Mettre en place des groupes de discussion

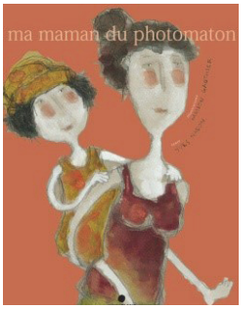


Résumé :

Le personnage principal se questionne sur l'existence.

L'esprit critique, la culture, les perceptions.

- Répondre à des questions
- Poser des questions

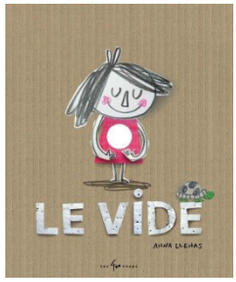


Résumé :

Quand l'amour pour sa mère n'est pas suffisant pour l'aider à garder le gout de vivre.

CÉ (la structure des phrases et le choix des mots) et PO :

- Analyser le choix des mots et des phrases pour traiter de situations difficiles

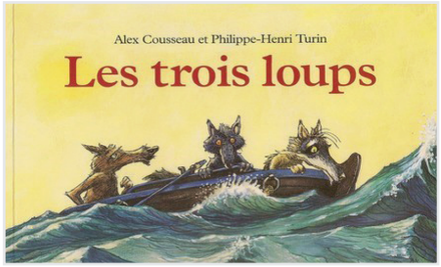


Résumé :

Le vide a soudain pris en partie possession du personnage principal. Que faire pour vivre avec?

CÉ, PÉ et PO (comprendre l'humour et la moralité) :

- Partager des expériences personnelles en petits groupes
- Rédiger un récit vécu
- Partager des trucs pour « traiter le vide »



Résumé :

Trois loups sont perdus en mer. Comment vont-ils s'en sortir?

CÉ, PO et PÉ :

- Comprendre la satire (ici avec la répétition, les situations saugrenues, le ridicule des loups)
- Explorer les différents points de vue



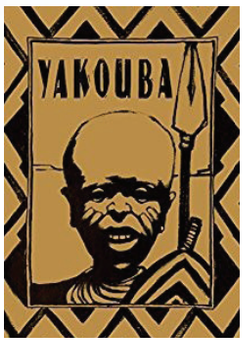
Résumé :

À travers les expériences d'un narrateur, le lecteur découvre les étapes qui ont marqué sa vie.

CÉ, CO, PO et PÉ :

- PÉ/PO : Décrire les étapes marquantes de sa vie
- Lire à voix haute
- Discuter des valeurs
- Explorer des possibilités face à des situations difficiles

Dire et écouter avec des albums. La communication orale est une habileté qui permet aux élèves de tester presque instantanément leurs pouvoirs en français. Les phrases courtes et les pages illustrées des albums apportent un soutien dont ils ont parfois besoin. En écoutant et en lisant les textes à haute voix, ils peuvent ainsi pratiquer **le rythme (l'enchainement des phrases), le volume, l'intonation, la prononciation, et la compréhension (liée au rythme)**. Voici des titres particulièrement appropriés pour des tâches de communication orale. L'enseignant sera le modèle ou pourra s'inspirer des textes lus sur des sites tels que www.rtbf.be/ouftivi/lespetits :



Résumé :

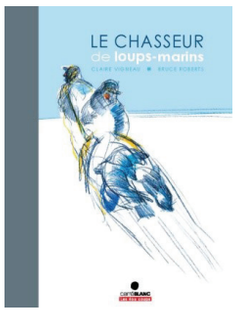
Un jeune adolescent part chasser son premier lion pour prouver sa valeur de guerrier.

PO :

- Adopter des pauses appropriées pour enrichir le récit

CO/PO :

- Débats : la chasse, les rites de passage, la valeur



Résumé :

Dans une lettre, la narratrice raconte les liens qui unissent la chasse aux loups-marins à sa famille.

PO :

- Adopter un ton et des pauses propres à la narration d'un sujet controversé

CO :

- Analyser les sentiments et les opinions de la narratrice



Résumé : (informatif)

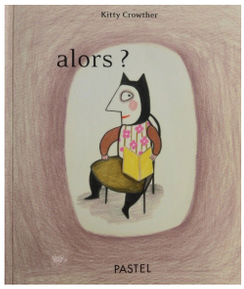
En utilisant le prétexte de chansons traditionnelles, l'auteur explore le thème des enfants au travail.

PO/CO :

- Retrouver les chansons du livre dans une recherche, les écouter, les discuter, les chanter

PO/CO :

- Comparer le texte de la charte des droits de l'enfant et le livre



Résumé :

Des petites créatures attendent l'arrivée de quelqu'un.

PO :

- Explorer l'intonation, le rythme, le volume, la prononciation
- Improviser avec d'autres mots tirés d'expressions courantes : « Et puis? », « C'est vrai? »« Mais c'est incroyable! »



Résumé :
Une poupée raconte sa vie.
PO :

- Adopter un ton approprié pour un sujet sensible

PO/CO :

- Analyser le rôle de la personnification dans un texte hybride (informatif, narratif, descriptif, expressif)

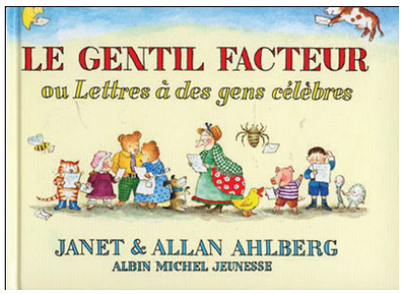


Résumé :
Un groupe d'enfants « jouent » à la guerre dans une zone de conflits. Est-ce normal? Est-ce l'avenir?

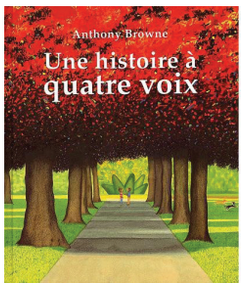
- Lire à haute voix
- Avec la voix, faire passer des émotions tragiques

Transformer les albums : lire pour écrire : Comment travailler la grammaire? Comment comprendre le genre des textes? Comment maîtriser la phrase et sa syntaxe? Comment explorer la ponctuation et la voix? Où puiser des idées pour écrire? Comment s'approprier les temps des verbes? Voici quatre titres phares, dont deux touchant tout autant la grammaire du texte que la grammaire de la phrase :

Des textes modèles pour apprendre et comprendre l'écriture

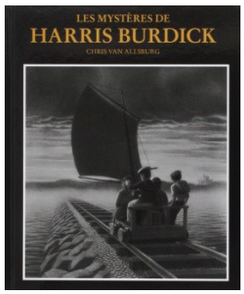


Les genres de textes : Le facteur fait sa tournée et dépose une lettre dans chaque boite : une invitation, une lettre de remerciement, une lettre d'avocat, une lettre de plaintes, un contrat...

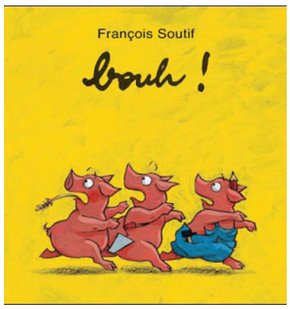


La voix à travers le choix des mots, les temps, la variété de phrases, la ponctuation...

Des textes sans mots, mais dont il faut lire les images



Chaque page présente une image surréaliste accompagnée d'une phrase mystérieuse. Chaque lecteur crée son texte.



Les trois petits cochons sont de nouveau poursuivis par le loup. Leur aventure reste à écrire.

L'album est un outil extraordinaire qui s'adapte à de nombreux apprentissages. Il appartient à chacun de se les approprier selon ses besoins.

CONGRÈS ACPI *Québec*

NOS **ACCENTS** NOS COULEURS

7 AU 9 NOVEMBRE | 2019



Inscriptions ouvertes! **acpicongres.ca**

acpicongres.ca

Association canadienne des professionnels de l'immersion
acpi

CENTRE DE LA FRANCOPHONIE DES AMÉRIQUES

Est-ce possible pour les élèves du primaire en immersion d'écrire en français?

Kassandra Aasen et Mylène Archambault
Enseignantes, école Campbelltown, Sherwood Park, Alberta
mylene.archambault@eips.ca



Ce texte se veut un humble récit de ce que nous vivons et expérimentons en ce moment dans nos classes d'immersion. Nous ne prétendons pas être expertes dans le domaine de l'écriture, mais nous avons vu un changement très positif chez nos élèves avec l'implantation des ateliers d'écriture. Nous espérons que ceci pourra être inspirant et utile pour les enseignantes et enseignants qui aimeraient se lancer dans l'aventure.

Depuis quelques années, nous avons remarqué que nos élèves écrivent peu, ne savent pas par où commencer et démontrent peu d'autonomie dans l'exercice. Écrire des textes originaux en français et de façon indépendante lorsqu'on est un élève d'immersion, est-ce possible?

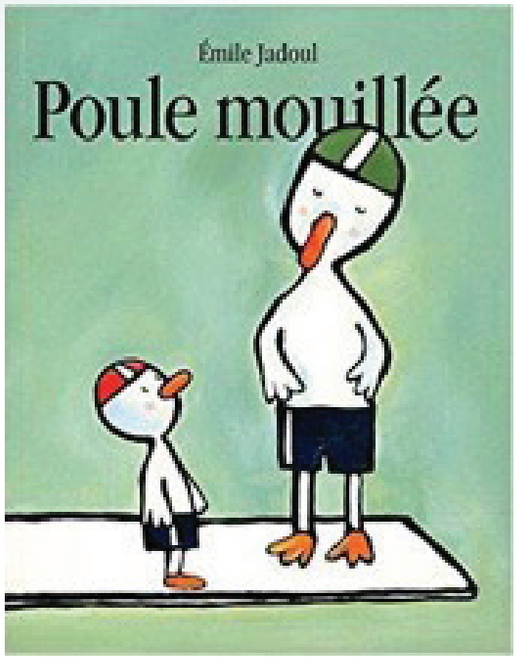
C'est la question que nous nous sommes posée avant de plonger dans les ateliers d'écriture. Nous avons décidé de suivre les guides d'enseignement des ateliers d'écriture de Lucy Calkins (en version originale anglaise : ***Units of Study, Writer's Workshop***), maintenant adaptés en français (Collection Les ateliers d'écriture; Chenelière Éducation). Nous accueillons ces nouvelles ressources avec grande joie puisque maintenant, nous avons du matériel dans notre langue d'enseignement. Étant enseignantes en immersion, notre milieu est dominé par la langue anglaise et nous avons peu de ressources et de formations en langue française. Ces ressources proposent des textes modèles, une structure de salle de classe incluant des minileçons, des entretiens avec les élèves et, bien sûr, beaucoup d'écriture.

Dans chaque module (livre), les élèves suivent un processus cyclique d'écriture : ils trouvent une idée, écrivent, améliorent leurs textes et puis recommencent avec une nouvelle idée. D'autres stratégies, telles que les croquis et les étiquettes, aident nos jeunes auteurs à bien organiser leurs idées.

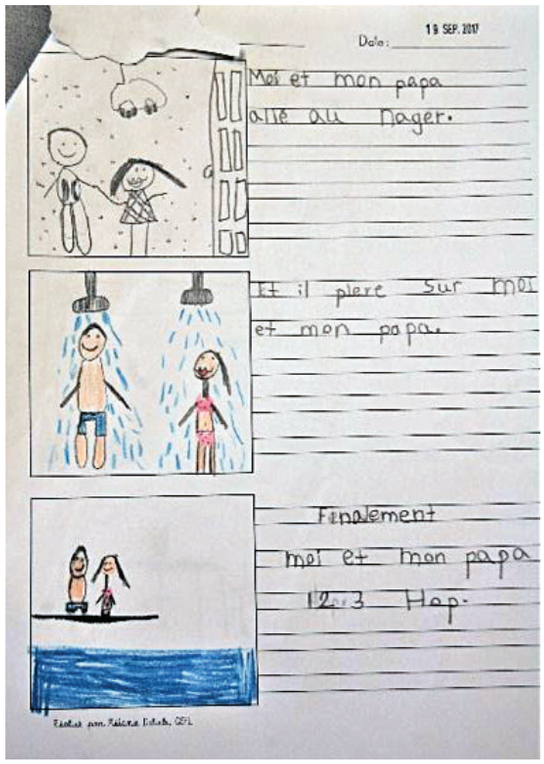
Modèles et enseignement explicite

Nous savons que si l'on veut que nos élèves apprennent à écrire, nous devons leur présenter des modèles de textes de tous genres et d'auteurs différents. Les enfants doivent avoir accès à ces modèles qui leur feront découvrir différentes structures, mais surtout, ils apprendront de nouveaux mots de vocabulaire qui leur permettront d'enrichir leurs propres écrits. La lecture interactive à voix haute occupe donc maintenant une place importante dans notre enseignement. Mais on ne peut s'attendre à ce que les élèves devinent d'eux-mêmes comment devenir un auteur seulement en leur lisant des livres. Il faut leur enseigner explicitement l'écriture, écrire devant et avec eux. Comme expliqué dans les guides, les minileçons sont fondamentales dans l'enseignement. C'est à ce moment que nous mettons en lumière un ou des éléments importants pour soutenir les élèves dans le développement de leurs habiletés. Chaque guide comprend une série d'ateliers que l'enseignante ou l'enseignant suit comme plan de leçon. Pendant la minileçon, une stratégie d'écriture est dévoilée à l'aide d'un texte modèle ou du modelage par le titulaire de classe. Puis, lors de la période d'écriture, les élèves sont encouragés à essayer la nouvelle stratégie dans un nouveau texte ou pour améliorer un texte écrit pendant un atelier précédent. Par exemple, le livre *Poule mouillée* d'Émile Jadoul (École des loisirs, coll. Pastel) est utilisé plusieurs fois comme texte modèle narratif afin de présenter aux élèves le concept de petit moment (c'est-à-dire écrire à propos d'une seule activité ou évènement au lieu d'une journée complète) ainsi que des stratégies d'écriture telles que l'usage de lettres majuscules et de la ponctuation pour rendre leurs textes plus vivants.

Poule mouillée d'Émile Jadoul : texte modèle pour les petits moments

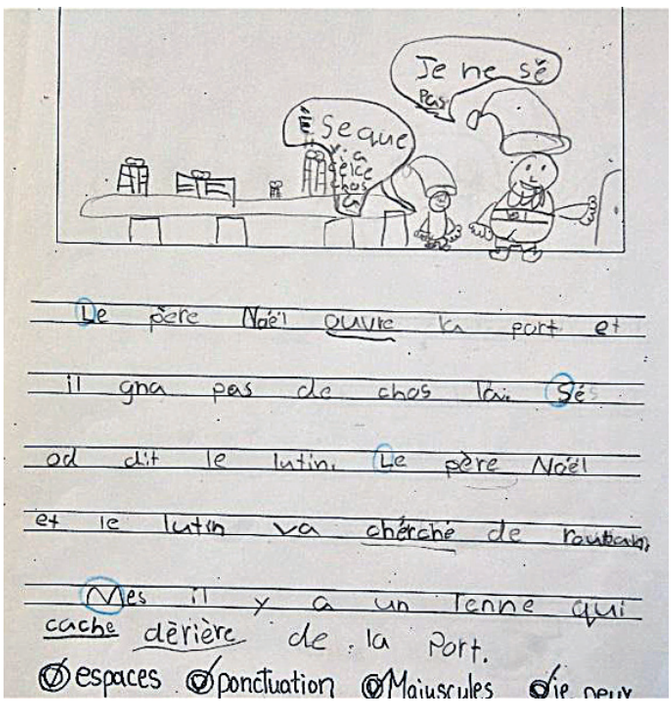


Texte inspiré de Poule mouillée



Le défi du vocabulaire

La langue représente évidemment un défi de taille dans l'exercice d'écriture avec de jeunes élèves en immersion française. Nos élèves sont des enfants anglophones qui apprennent le français généralement depuis la maternelle, mais parfois plus tard. Alors, même s'ils ont des idées, ils ne possèdent pas toujours le vocabulaire nécessaire pour les écrire dans la langue de Molière. C'est pourquoi il est primordial de faciliter l'accès aux mots pour les élèves : murs de mots usuels et thématiques, dictionnaire personnel, recours aux partenaires.

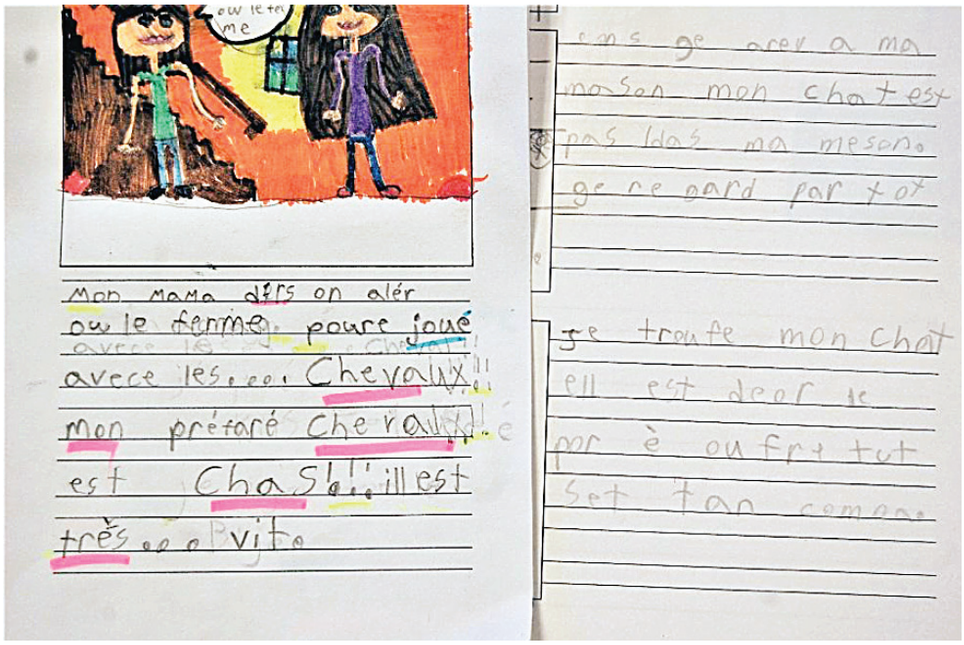


Ce texte d'un élève de 2e année a été écrit à l'aide d'un mur de mots thématique.

Autonomie

Dans nos classes, nous rencontrons souvent le problème suivant : « Je n'ai pas d'idée, je ne sais pas quoi écrire. » Comment aider ces élèves? En fonction du genre de texte travaillé en classe, la collection Les ateliers d'écriture propose différents questionnements pour amener les élèves à décider d'un sujet sur lequel ils aimeraient écrire : Qu'est-ce que je connais bien? (texte informatif) Une chose que j'aime faire? Une chose qui m'est arrivée ou que j'ai faite? (texte narratif) Aussi, afin de soutenir le développement d'une autonomie en écriture, nous avons constaté qu'il est important, en tant que maitre de classe, de résister à la tentation de toujours épeler les mots pour les élèves. Nous devons plutôt leur enseigner explicitement des stratégies pour écrire ces mots. Nous avons trouvé efficaces, dans nos classes, l'affichage du plus grand nombre possible de mots de vocabulaire et l'utilisation par les enfants d'un dictionnaire personnel où ils peuvent consigner leurs mots (d'abord vérifiés par l'enseignante ou l'enseignant). L'élément le plus important est de modéliser la façon d'écrire un mot inconnu : écouter et étirer les sons du mot, utiliser nos outils. La réalité de l'immersion nous amène à introduire d'autres stratégies d'écriture de mots telles que l'accès continu à un traducteur en ligne, même si parfois quelques mots en anglais se glissent malgré tout dans les textes.

Il y aurait encore tant à écrire. Nous vous invitons à vous lancer dans la merveilleuse aventure des ateliers d'écriture avec vos élèves pour découvrir que oui, les élèves du primaire en immersion peuvent écrire en français. Non seulement ils apprendront à s'exprimer de plusieurs façons, mais en les accompagnant dans le processus, nous croyons que nous les aiderons à développer un sentiment de compétence et une confiance en eux pour écrire sur des sujets de leur choix. Vous allez découvrir qu'à l'intérieur de chaque enfant, un auteur dort et ne demande qu'à se réveiller.



Comparaison de l'écriture du même élève au début du module (à droite) et à la fin du module (à gauche)

Ressources

Units of Study (Lucy Calkins), édition française : Collection Les ateliers d'écriture, Montréal, Chenelière Éducation, https://www.cheneliere.ca/2842-auteur-lucy-calkins.html

Teachers College : Reading & Writing Project, https://readingandwritingproject.org/

Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire (inspiré de la démarche des Units of Study du TCRWP), https://atelierecritureprimaire.com/

Communauté francophone sur Facebook : Les ateliers d'écriture et de lecture au primaire

La communication orale au service de l'apprentissage

Léo-James Lévesque, Director/Assistant Professor
FSL Methodology Specialist, School of Education
St. Thomas University, Fredericton, NB
lleves@stu.ca



L'oral demeure toujours le moyen de communication le plus utilisé et le plus fréquent dans la vie courante. Pour développer leurs habiletés en communication orale, les élèves doivent avoir souvent l'occasion de parler.

Les tâches qui leur sont présentées doivent simuler des situations de communication authentiques pour qu'ils puissent développer les fonctions du langage. Donc, il faut préparer des situations de communication qui amèneront les élèves à interagir avec leur entourage, à écouter et à transmettre leurs messages.

Bref, les élèves qui communiquent efficacement peuvent traiter l'information et en dégager le sens afin de comprendre le monde qui les entoure.

La communication orale occupe une place importante dans un programme de littératie équilibré. Comme en lecture et en écriture, la communication orale est un domaine dans lequel les élèves doivent construire activement le sens du discours. Ainsi, il faut donner l'occasion aux élèves de s'exprimer dans une variété de situations de communication orale, spontanées et planifiées. Ces situations doivent permettre aux élèves de parler autant que d'écouter. Étant donné que l'enseignement efficace de la littératie repose sur l'interaction et la collaboration, il est donc le moyen idéal pour développer les habiletés en communication orale. Alors, il est important de proposer aux élèves des activités d'apprentissage qui nécessitent la collaboration en groupes et la discussion. Il faut également leur donner l'occasion de s'exprimer sur leurs travaux, leurs préférences et leurs points de vue. Grâce à un contexte d'apprentissage riche, les élèves sont aussi amenés à développer leur réflexion critique en remettant en question les messages reçus.

Un enseignement oral efficace

Lors de la planification des activités, les enseignants doivent garder à l'esprit le rôle de la communication orale dans le développement des stratégies et des autres compétences en littératie. Ils ont à fournir aux élèves des explications, du soutien et de multiples occasions de développer des habiletés en communication orale, et ce, dans le cadre d'activités et de discussions exigeant une participation authentique et engagée.

Pour y arriver, les enseignants :

- amorcent avec les élèves une conversation à partir d'une image, d'un texte, d'un sujet d'actualité ou d'un objet suscitant leur intérêt. Grâce à la discussion, les élèves échangent et approfondissent leurs connaissances et leurs expériences du sujet, et commencent à développer un vocabulaire plus précis et plus élaboré;
- se servent de textes stimulants lors de lectures interactives, à voix haute et partagées. Ils invitent les élèves à faire des prédictions, à poser des questions et à établir des liens au fur et à mesure qu'ils lisent. Ils les encouragent à faire des liens entre le texte et leur vécu, ou avec d'autres textes. Ces activités favorisent le développement de leurs stratégies d'écoute, de compréhension et d'expression, tout en enrichissant leur vocabulaire;
- invitent les élèves à faire des présentations orales dans un contexte de collaboration sécurisant, par exemple dans le contexte d'une lecture en chœur ou d'un théâtre de lecteurs. Ces présentations sont d'excellentes occasions pour les enseignants de modéliser les habiletés et les stratégies de lecture à voix haute. Pour leur part, les élèves peuvent apprendre à s'adresser à un public et à améliorer leurs habiletés d'écoute;

- proposent aux élèves de nouvelles manières de s'exprimer, d'abord avec une ou un camarade, puis en groupe et devant un public. Ils aident les élèves à améliorer leurs habiletés en expression orale en modélisant la discussion avec les pairs et en leur apportant le soutien approprié pour assurer leur réussite dans un cadre sécurisant;
- s'assurent que tous les élèves ont l'occasion d'écouter et de s'exprimer. Ces derniers sont invités à participer à une grande variété d'activités d'expression orale, d'écoute et d'interaction qui correspondent aux attentes du niveau scolaire. Les enseignants doivent apporter aux élèves le soutien nécessaire à leur succès et adapter l'enseignement en vue de développer leur confiance en eux;
- ont recours à des regroupements d'élèves variés. Les élèves peuvent travailler en dyades, en petits groupes ou en grand groupe. Les enseignants leur proposent de faire des présentations spontanées et planifiées. Les regroupements sont toujours souples, et les enseignants s'assurent que tous les élèves participent. Pour ce faire, ils peuvent assigner des rôles aux élèves ou établir des règles de fonctionnement;
- considèrent la métacognition comme un aspect important de l'apprentissage de l'expression orale. Les élèves ont avantage à réfléchir aux aspects suivants : leurs apprentissages sur le plan de la communication orale et de l'écoute; les stratégies qu'ils ont trouvées utiles; leurs travaux en cours et les améliorations à y apporter.

Les stratégies d'écoute

L'écoute est la condition préalable à une communication orale réussie.

On doit enseigner explicitement les stratégies d'écoute pour amener les élèves à témoigner du respect envers leurs locuteurs, mieux comprendre le sens des messages et savoir quand et comment demander une précision supplémentaire ou réagir à ce qui se dit.

Au fur et à mesure qu'ils apprennent à écouter efficacement, les élèves comprennent l'importance de leur rôle en tant qu'auditeurs pour rendre les échanges avec les autres plus intéressants.

On choisit une stratégie d'écoute et le temps d'enseignement à y consacrer selon les besoins d'apprentissage du groupe-classe et les besoins particuliers des élèves. Voici une liste de stratégies d'écoute pour le cycle primaire dans un ordre qui reflète une progression logique : en pratique, on doit « trouver le sens du message » avant de « vérifier sa compréhension ».

Les principales stratégies d'écoute

• connaitre l'intention d'écoute	• associer les gestes et les expressions faciales aux paroles
• suivre les règles de politesse	• redire dans ses mots
• prendre une position d'écoute	• vérifier sa compréhension
• activer ses connaissances	• prendre des notes
• trouver le sens du message	• réagir au message

Les stratégies de prise de parole

Les stratégies de prise de parole aident les élèves à s'exprimer pour, entre autres, raconter, décrire, convaincre ou divertir. Elles leur permettent également de comprendre l'impact des expressions faciales et corporelles dans une communication orale (p. ex., pour négocier, collaborer). Par ailleurs, les élèves apprennent graduellement comment établir un bon contact et exploiter leur voix, ce qui facilitera leurs diverses prestations devant un auditoire de plus en plus large. Ainsi, ils sont amenés à créer un lien de confiance et de respect avec les autres, à capter leur intérêt et à mieux se faire comprendre.

Le choix d'une stratégie de prise de parole et le temps d'enseignement à y consacrer se fait selon les besoins d'apprentissage du groupe-classe et les besoins particuliers des élèves. Par exemple, pour travailler la stratégie « contrôler sa voix », on enseigne d'abord à bien articuler. Ensuite, au cours de séances subséquentes, on explique la façon d'utiliser la voix pour exprimer des émotions et l'importance d'ajuster son volume et son débit pour bien se faire comprendre. Voici une liste des stratégies de prise de parole pour le cycle primaire dans un ordre qui reflète une progression logique : en pratique, on doit « utiliser une posture et des gestes appropriés » avant de « préparer sa présentation ».

Les principales stratégies de prise de parole	
• connaitre l'intention de la communication	• prendre une posture qui convient
• établir un contact	• avoir une expression faciale et des gestes appropriés
• parler avec respect	• contrôler sa voix
• employer des mots justes	• préparer sa présentation

CONCLUSION

La communication orale doit être omniprésente dans un modèle de littératie équilibrée. Elle est l'outil d'apprentissage de base qui invite les élèves à communiquer pour apprendre. Dans cette perspective, elle s'intègre à toutes les situations d'enseignement en lecture et en écriture, et dans toutes les matières scolaires. Elle prend la forme d'échanges verbaux, en dyades, en petits groupes ou en grand groupe. Elle amène les élèves à partager leurs connaissances, à suggérer des idées, à commenter les idées des autres, à réagir à une lecture ou à simplement communiquer ses gouts, ses besoins et ses rêves. Quoi qu'il en soit, la communication orale doit occuper une place de choix dans toute planification quotidienne d'un modèle de littératie équilibrée.

Références

Glass, J., Green, J. et Gould Lundy, K. (2011). *Parler pour apprendre : 50 stratégies pour développer le langage oral.* ***Don Mills, Canada : Oxford University Press.***

Green, M., Marchall Gray, P. et Remigio, S. C. (2014). *La communication orale : une compétence à développer.* ***(L.-J. Lévesque, adapt.). Anjou, Canada : Les Éditions CEC.***

Lévesque, L.-J. (2011). *Littératie en action : guide d'enseignement efficace de la littératie.* ***Montréal, Canada : Éditions du renouveau pédagogique (ERPI/Pearson).***

Ministère de l'Éducation de l'Ontario (2008). *Guide d'enseignement efficace de la communication orale, de la maternelle à la 3e année.* ***Toronto, Canada : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.***

Les centres de littératie du primaire au secondaire, une pratique efficace

Johanne Proulx, consultante en FLS
projoh18@gmail.com



La philosophie des centres

Les centres de littératie sont souvent utilisés dans les classes des niveaux primaire et moyen. Cette approche, mise sur pied par Debbie Diller, permet aux élèves de consolider leurs apprentissages en appliquant des stratégies déjà présentées en classe. Un choix de tâches variées dans chacun des centres permet de répondre aux besoins particuliers des élèves. Le rôle de l'enseignante ou de l'enseignant est essentiel pour guider les élèves et leur permettre de reconnaitre leurs habiletés et développer leurs savoirs. Cette façon de faire offre la possibilité de travailler avec de petits groupes d'élèves ou de faire des conférences ou encore de l'évaluation. Les centres ne requièrent pas d'espace supplémentaire. L'espace classe est utilisé de manière intentionnelle. Les élèves travaillent individuellement ou par groupes ce qui permet un apprentissage coopératif. Quand ils travaillent à deux ou en petites équipes, on peut entendre des interactions pertinentes, en lien avec une tâche à accomplir. Certains élèves lisent des textes variés, selon leur intérêt ou leurs besoins tandis que d'autres écrivent un article de journal, un compte rendu ou interagissent pour donner suite à un article lu ou encore au visionnement d'une vidéo.

> Tout se passe en même temps sans que ce soit le chaos. L'enseignante ou l'enseignant a préalablement mis en place des routines, des exigences connues de chacune et chacun. Les élèves s'exercent à une tâche qu'ils ont besoin de consolider, d'approfondir.

Puisque cette approche fonctionne au primaire et au cycle moyen, pourquoi ne pas mettre en œuvre une telle pratique aux niveaux intermédiaire et secondaire? Comment gérer tout ça en même temps quand il y a plus de vingt élèves par classe? Comment s'assurer que le travail se fasse? Comment assurer le suivi? Comment atteindre les objectifs du ministère Cette approche permet aux élèves de prendre en charge la responsabilité de leurs apprentissages (le transfert graduel de la responsabilité) tout en respectant les exigences du programme d'études.

Les activités proposées dans cet article ont fait leurs preuves dans des classes de niveaux différents et avec des groupes variés en immersion, du primaire au secondaire. Au secondaire, les centres présentés sont différenciés selon les descriptifs et les composantes du Cadre européen commun de référence (CECR) pour permettre la pratique selon les niveaux ciblés ou à atteindre.

> Les centres offrent aux apprenantes et aux apprenants la possibilité de s'exercer à des tâches familières adaptées à leur niveau de compétence dans le but de consolider leur apprentissage tout en leur proposant de relever des défis surmontables et de cheminer d'un niveau à un autre, par exemple de A2 à B1.

De plus, les centres contribuent à la responsabilisation graduelle des apprenants face à leurs apprentissages, leur progrès dans la pratique de la langue. Ainsi, les centres cultivent la confiance en soi, l'engagement et la motivation chez les apprenantes et les apprenants.

Pendant que les élèves sont aux centres, l'enseignante ou l'enseignant travaille avec un petit groupe en pratique guidée ou coopérative.



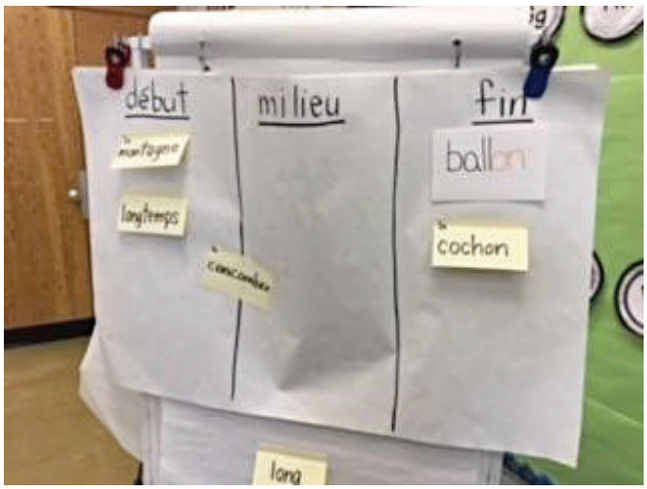


Par où commencer?

Tout d'abord, il faut bien connaitre les besoins de ses élèves. Je commence habituellement vers la fin du mois de septembre, environ quatre semaines après le début des classes. Il est possible de commencer plus tôt si vos élèves sont prêts à travailler de manière autonome ou pour leur permettre de s'exercer à accomplir une tâche de manière autonome. Je prépare les élèves en présentant des activités qui seront utilisées dans les centres (transfert progressif de la responsabilité (Je le fais, nous le faisons, tu le fais). Quand la façon de procéder semble bien comprise de la majorité des élèves, j'ajoute cette activité dans un centre. Les centres vont rester les mêmes tout au long de l'année. Par exemple, centre de lecture, d'écoute, d'écriture, de recherche, d'interaction, etc. Pour les rafraîchir, il s'agit de changer les livres ou les textes, d'offrir différents formats de livrets d'écriture ou types de textes à écrire, d'ajouter des lettres magnétiques au centre d'étude de mots, de proposer différents organisateurs graphiques, etc. Les élèves ne se lasseront pas d'un centre si les tâches proposées sont engageantes et motivantes.

Quelques exemples de centres

- Le centre d'étude de mots
- pour développer la conscience phonologique, l'épellation ou l'orthographe,
- pour jouer avec les mots,
- pour mieux comprendre le sens des mots,
- pour créer un mur de mots,
- pour enrichir son vocabulaire, etc.



En conscience phonologique, nous travaillons les sons initiaux, médians et finaux. Régulièrement, nous classons des mots contenant un son spécifique.

Cette activité a été complétée en février dans une classe de 2e année, à la suite d'une lecture à voix haute. Auparavant, nous avions travaillé la reconnaissance du son « on » à l'oral. Pendant la lecture, les élèves devaient relever des mots dans lesquels ils entendaient le son « on ». Après la lecture, les élèves étaient invités à dire les mots qu'ils avaient entendus. Je les ai notés sur des papillons adhésifs puis nous les avons placés dans le tableau. (J'aurais pu leur demander de consigner les mots sur des papillons adhésifs.) Quand tous les mots relevés ont été placés, les élèves devaient chercher dans la classe d'autres mots qu'ils connaissaient. Cette activité a été placée dans le centre de conscience phonologique quand les élèves ont pu la faire de manière autonome. Pour des élèves plus jeunes, il est possible de leur fournir des cartes avec les dessins des mots.

Étude de mots au secondaire

Glossaire personnel – Nous avons tous notre propre vocabulaire et il est important que les élèves aussi améliorent et enrichissent le leur afin d'approfondir leur compréhension des textes et leurs compétences générales. Les élèves pourraient développer leur propre glossaire dans leur portfolio, élaborer leur propre définition selon le contexte ou le dictionnaire et réutiliser le mot en composant eux-mêmes une phrase. Le modèle Frayer est un organisateur graphique efficace pour ce genre de tâche.

Le centre de lecture :

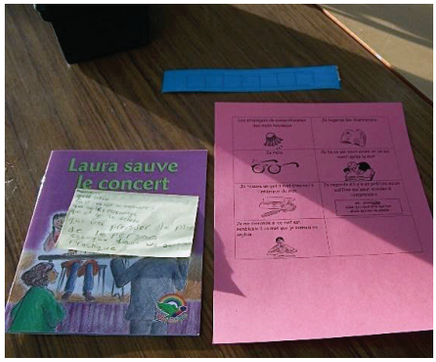
- pour s'exercer à lire différents types de textes,
- pour s'informer et apprendre,
- pour mettre en pratique des stratégies de décodage et de compréhension,
- pour enrichir son vocabulaire,
- pour développer le gout de lire, etc.

Au centre de lecture, les élèves travaillent individuellement, en dyades ou encore en petits groupes selon la tâche choisie ou proposée. Selon l'objectif ciblé, vous pourriez proposer l'étude d'un auteur que les étudiants connaissent ou aiment. Vous pourriez aussi suggérer de faire la lecture de quelques textes, par exemple des articles de journaux, portant sur un même sujet mais présentant des opinions ou des points de vue différents. Faire lire le compte rendu d'une même partie de hockey dans des journaux différents comme Le Droit (journal de Gatineau/Ottawa) et Le journal de Montréal. Les élèves doivent comparer le point de vue des deux auteurs. Vous pourriez cibler des stratégies de compréhension spécifiques à consolider : faire des liens, se poser des questions, visualiser, faire des inférences, déterminer ce qui est important et vérifier sa compréhension. La lecture des textes occupera la moitié du temps consacré au centre une tâche de consolidation selon le niveau que vous enseignez pourrait compléter la session. La tâche de consolidation ne doit pas toujours être un suivi à l'écrit.

Il se peut que le travail ne soit pas terminé à la fin des centres. Si c'est le cas, suggérez aux élèves de le continuer lors de la prochaine session de centres. Pendant ce temps, vous pourriez travailler avec un petit groupe pour approfondir les compétences des élèves ayant besoin de soutien.

Des suggestions d'activités de compréhension de lecture

Le casse-tête : Invitez les élèves à faire la lecture d'une partie de texte et échanger les éléments importants du texte avec une ou un partenaire ou en petit groupe. Il s'agit de prendre des textes de types variés (fables, biographies, faits divers…) de les diviser selon le nombre d'étudiants et de répartir chaque section parmi les membres d'un groupe. Chacun lit sa section, puis présente oralement dans l'ordre un résumé du texte pour ainsi bâtir la vue d'ensemble de l'équipe. Chaque étudiant peut utiliser un organisateur graphique pour prendre des notes de présentation.



Au centre de lecture, les élèves lisent des livres à leur niveau de lecture instructif (selon les niveaux 1 à 30 GB+). Dans ce centre, les élèves mettent en pratique des stratégies de lecture.



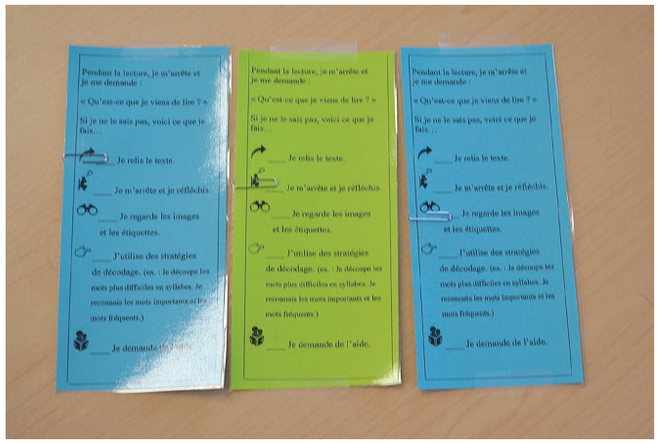


Dans les classes aux cycles primaire et moyen, les livres sont organisés par niveaux de lecture, d'autres par programmes d'études, par livres lus en classe, etc.

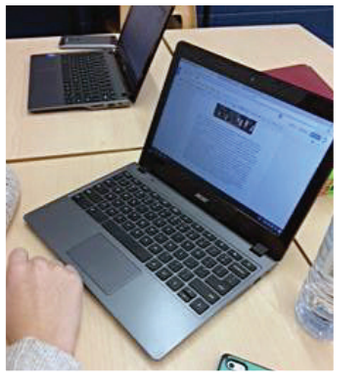
Au secondaire, les livres peuvent être organisés par champs d'intérêt, types de textes, niveaux de lecture ou du CECR, etc.

Dans ce centre, les élèves identifient et indiquent la ou les stratégie.s de lecture qu'ils mettent en pratique.

Pour assurer la réussite du centre de lecture, il faut changer régulièrement les livres dans les bacs de lecture autonome, offrir des livres reliés à l'unité à l'étude, avoir une liste de titres recommandés par les élèves, avoir une liste de lectures favorites ou de coups de cœur, etc.



Au secondaire, les élèves lisent un texte ou un magazine ou encore consultent des sites sur Internet.





Ce sont deux centres de lecture dans une même classe de 11e année. Chaque élève lit un texte de son choix. Certains textes sont proposés par l'enseignante, d'autres sont le choix des élèves. Chaque situation de lecture correspond aux besoins des élèves.

Le centre d'écoute :

- pour mettre en pratique des habiletés d'écoute,
- pour se familiariser avec différents accents,
- pour enrichir son vocabulaire,
- pour développer le gout de la langue, de la culture francophone, etc.

Lorsqu'il s'agit de compréhension orale, il est important de noter que tout document audio ou vidéo authentique peut être utilisé, c'est l'activité qui doit être adaptée au niveau de l'élève. Internet offre un nombre important de ressources fort intéressantes. Plusieurs sites comme TFO.org, IDÉLLO, Francolab junior, RFI.fr ou TV5.org, pour n'en nommer que quelques-uns, offrent des clips qui intéressent les élèves et des fiches pédagogiques à utiliser telles quelles ou à adapter selon vos besoins. Plusieurs stations de radio et chaines de télévision gardent des archives en ligne qui peuvent être sauvegardées.

On peut mettre plusieurs casques d'écoute à la disposition des élèves ou leur demander d'apporter leurs propres écouteurs. Il est bon de se procurer des casques d'écoute qui ont aussi un microphone et qui peuvent être utilisés dans le centre d'expression orale pour s'enregistrer. Si possible, il sera grandement utile d'avoir accès aux ordinateurs et à Internet.



Dans ce centre d'écoute, les élèves écoutent une lecture à voix haute tout en suivant dans le texte dans le livre.

Dans ce centre, les élèves écoutent des textes oraux sur différents sites Internet.



Ce ne sont que quelques exemples de centres. Vous pourriez proposer un centre d'interaction orale, d'écriture, de science, d'art dramatique, etc. Au cycle moyen, j'offrais un centre de recherche temporaire en lien avec les sciences ou les études sociales. Pendant que les élèves faisaient leur recherche, je travaillais avec de petits groupes pour les appuyer dans leur compréhension de lecture ou je faisais des conférences pour vérifier où les élèves étaient rendus et pour les aider à avancer dans leur projet et à planifier les prochaines étapes si nécessaire.

Si cette pratique vous intéresse, voici quelques lectures qui sauront vous appuyer dans votre démarche.

Références:

Boushey G., Moser J.(2015). Les 5 au quotidien, (2e édition, M. Auger, adapt.). Montréal, Canada: Chenelière Éducation.

Diller Debbie (2010). Les centres de littératie-Susciter l'engagement des élèves en lecture, en écriture et en communication orale, (J. Prenoveau, adapt.). Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Diller Debbie, (2011). Les centres de littératie pour les élèves de 8 à 12 ans, (J. Proulx, adapt.), Montréal, Canada : Chenelière Éducation.

Flemington K., Hewins, H. et Villiers, U. (2012)., Premiers pas en littératie, des centres dès la maternelle, (J. Proulx, adapt.). Montréal, Canada : Modulo.

Le conte, plus qu'une simple histoire...

Judith Patouma
Professeure, Ph. D.
Sciences de l'éducation
Université Sainte-Anne
jpatouma@gmail.com



La pédagogie, dans son sens large, consiste à aider le jeune à prendre sa place dans la société à laquelle il appartient et à se définir par rapport à ses pairs. Notre société, de plus en plus, se caractérise par la multiplicité et le mélange culturel des individus, c'est cela qui fait sa richesse et aussi sa complexité. Le jeune doit créer des relations avec autrui et s'adapter à son milieu de manière satisfaisante, c'est-à-dire qu'il doit se définir dans la langue par son savoir-faire et son savoir-être.

Les jeunes en immersion française vivent dans un milieu majoritairement anglophone et souvent, les autres langues avec lesquelles ils sont en contact sont diverses. Le français est la langue d'apprentissage dans le milieu scolaire et il varie d'une région, d'une famille, d'un groupe à l'autre. Ainsi, en salle de classe, quelles sont les variétés utilisées? Comment susciter l'intérêt des élèves aux diversités? À la connaissance de l'autre?

Nous appartenons à une société dans laquelle la langue est non seulement un moyen de communication mais aussi un objet de passation culturelle et il est important pour le jeune d'apprendre les règles du bon usage, les contextes de communication divers et la culture de l'autre.

Les offrent une entrée fascinante dans le domaine de la didactique des langues et c'est un outil complet pour le développement du langage et la compréhension de l'altérité.

Ainsi, nous allons souligner leur portée dans la salle de classe en insistant sur les deux points suivants :

- L'importance des contes dans la vie de l'être humain et en recherche
- Les activités reliées aux contes et l'apport du conteur



1.L'importance des contes

- Dans la vie de l'être humain

Le jeune en FLS doit apprendre non seulement la langue mais aussi la culture dans laquelle s'ancre le langage. Il doit faire sien un monde qu'il est en train de découvrir pour pouvoir se situer, s'identifier dans des contextes de communication particuliers puisque de manière générale, il est en train d'apprendre une deuxième, voire une troisième langue et qu'il a déjà un préconstruit culturel relié à sa première langue. En utilisant les contes, ce préconstruit peut être un atout puisqu'il est dit du conte qu'il « est pareil au dieu Protée qui pourrait prendre toutes les formes sans jamais perdre la sienne ».

Cela signifie que le conte est un outil de compréhension interpersonnelle, culturelle et intergénérationnelle qui réunit toutes les cultures (Afrique, Asie, Europe, Amériques…) et toutes les catégories socioéconomiques (mendiant, paysans, rois…) et autres êtres vivants (le monde végétal, le monde animal…). Il détient une structure universelle repérable d'une langue à l'autre, ce qui démontre bien notre appartenance à un seul et même groupe et ce qui facilite aussi sa compréhension.

- En recherche

Le conte est un véritable champ d'études pour les folkloristes, les ethnolinguistes (Calame-Griaule, 1998; Hymes, 1996), les sociolinguistes, les littéraires (Favat, 1977; Applebee, 1978), les psychanalystes (Freud, 1900, 1913; Jung, 1964; Von Frantz, 1982…), pour ne citer qu'eux.



La recherche s'est beaucoup intéressée à la narrativité dans les contes, les pratiques d'analyse (l'école formaliste de Propp…), la logique symbolique et les systèmes de transformations et autres recherches sur le sens des contes. L'emploi des contes dans la salle de classe comme outil de développement langagier et de la construction des savoirs est toujours d'actualité, et nombreux sont les enseignants qui en font un support didactique pour l'apprentissage de la grammaire, des structures narratives, etc. Vladimir Propp, Bruno Bettleheim et Geneviève Calame-Griaule, parmi d'autres, ont été des chercheurs clés dans l'étude des contes.

Vladimir Propp, à travers son livre intitulé la *Morphologie du conte* (1970), d'abord paru en Russie en 1928, démontre à travers l'analyse structurale du conte merveilleux les différentes fonctions (actions des personnages) constantes du conte. Son travail colossal nous offre un outil d'analyse des contes des plus utiles et compréhensibles.

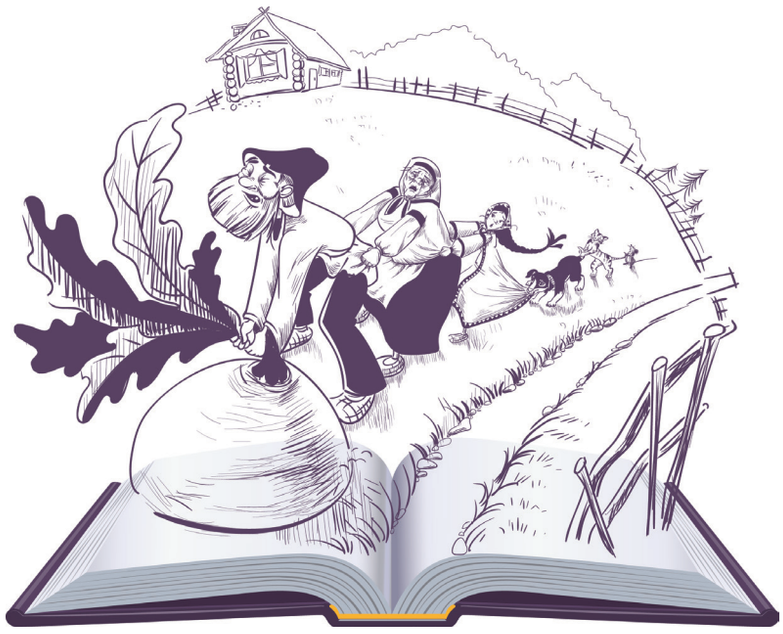
Avec *Psychanalyse des contes de fées* (1976), Bruno Bettleheim, thérapeute et éducateur, nous sensibilise et nous donne des outils pour comprendre la relation enfant et conte de fées et la valeur thérapeutique du conte pour l'enfant. Pour cet auteur, le conte est un moyen de comprendre ses émotions et d'apporter des solutions à ses problèmes. Enfin, Geneviève Calame-Griaule a fait un travail pionnier considérable dans le monde de la littérature orale et ethnolinguistique. Ses références aux cultures africaines et les transpositions que l'on peut faire dans nos sociétés sont nombreuses.

Les activités reliées aux contes et l'apport du conteur

- Les activités reliées aux contes

Aujourd'hui, on peut trouver de nombreux sites offrant des outils pour utiliser le conte en salle de classe, mais ce qui est plus intéressant est la constitution d'un répertoire de contes par l'enseignant. En lisant et en apprenant à aimer le conte, on prend la posture adéquate pour amener nos élèves à connaitre le monde merveilleux des génies, fées, lutins, princes et princesses, etc.

L'enseignant peut puiser lui-même dans sa vie personnelle en repensant aux histoires qu'il a aimées étant petit. « Cette démarche, de ressouvenance, de réappropriation, de dépoussiérage du fonds personnel est intéressante car elle permet de réactiver les liens de l'adulte à l'enfant qu'il fut, de dynamiser en chacun la part d'enfance endolorie… » (Loiseau, 1992, p. 85).



Partant de là, l'enseignant peut bâtir un répertoire beaucoup plus large pour les élèves de sa salle de classe en suivant la catégorisation des contes : les contes merveilleux, d'animaux, étiologiques, facétieux, de sagesse, de mensonge, de randonnée… Des contes traditionnels à des contes plus modernes. Et faire des activités de communication orale, de lecture et d'écriture en lien avec la thématique du conte.

Dans la salle de classe, il est déterminant de consacrer un espace à cette activité. Les enseignants savent à quel point il est important de créer un moment dans son emploi du temps et aussi un espace physique dans la salle de classe et de s'engager dans des rituels. « Pour marquer la coupure d'avec l'ordinaire de la classe, indiquer à l'enfant l'entrée dans l'ordre de la fiction, *les rituels feront l'objet d'un soin, et d'une réflexion préalable, tout particuliers*. Et ce, même si le conte, dans sa structure propre, intègre des formules introductives et finales qui assurent ces fonctions : effets de brouillage du réel rappelant les procédés cinématographiques de "fondu" signalant le passage de la réalité au rêve » (Loiseau, 1992, p. 146). Ce sera ainsi un moment privilégié et il prendra plus d'importance.

- L'apport du conteur

Depuis de nombreuses années, des festivals de contes ont lieu dans le monde entier et au Canada (pour ne citer que notre contexte immédiat.)

Le métier de conteur est toujours d'actualité. Les conteurs répondent souvent de manière positive aux invitations en salle de classe et y apportent véritablement l'art de la parole et y présentent le conte. C'est un véritable spectacle vivant puisque le conteur non seulement porte un message, mais par sa maitrise, il est lui-même un message.

Le conteur a les connaissances nécessaires et sait comment aller chercher l'attention de son public et développer un véritable rapport dialogique avec son auditoire. Ainsi, autant l'enseignant que l'élève peuvent bénéficier des apports du conteur : développement de la posture, du verbe, création d'une atmosphère propice à l'écoute…

« Le conteur ordinaire raconte comment quelque chose a pu se produire incidemment. Le conteur de talent le fait se produire sous nos yeux comme si nous y étions. Le maitre, lui, raconte comme si quelque chose qui s'est produit il y a très longtemps se produisait de nouveau. » (Hugo von Hofmannsthal, 1994)

Et la classe pourrait s'enrichir de cet évènement pour aller plus loin dans l'apprentissage de la complexité du langage.

Le conte est ainsi un outil facilement exploitable en salle de classe. Il serait aussi une formidable occasion de créer des liens entre la famille, l'école et la société dans notre environnement culturellement complexe, et un moyen ludique d'amener les élèves à développer leurs différentes compétences langagières.

Éléments de bibliographie

Dans cette bibliographie, je ne présente que quelques références d'œuvres clés pour la compréhension des contes et leur utilisation. Bien entendu, il y a des études beaucoup plus récentes sur le conte et l'apprentissage en salle de classe que je vais utiliser dans mes recherches et je peux vous y référer sur demande.

Applebee, A. (1978). *The child's concept of story.* ***Chicago, IL : The University of Chicago Press.***

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales.* ***Londres, Royaume-Uni : Thames and Hudson.***

Calame-Griaule, G. (1998). *Le renouveau du conte – The revival of storytelling.* ***Paris, France : CNRS.***

Favat, A. (1977). *Child and tale: The origins of interest.* ***Urbana, IL : The National Council of Teachers of English.***

Freud, S. (1900). The interpretation of dreams. Dans S. Freud, *Standard edition* ***(vol. 4-5). Londres, Royaume-Uni : Hogarth Press.***

Freud, S. (1913). *The occurrence in dreams of material from fairy tales.* ***Londres, Royaume-Uni : Hogarth Press.***

Hofmannsthal (von), H. (1994). *Le livre des amis.* ***Paris, France : Maren Sell et Cie.***

Hymes, D. (1996). *Ethnography, linguistics, narrative inequality: Toward an understanding of voice.* ***Londres, Royaume-Uni : Taylor & Francis.***

Jung, C.-G. (1964). *Man and his symbols.* ***Londres, Royaume-Uni : Aldus Books.***

Loiseau, S. (1992). *Les pouvoirs du conte.* ***Paris, France : Presses Universitaires de France.***

Propp, V. (1970). *Morphologie du conte.* ***Paris, France : Seuil.***

Von Franz, M. L. (1982). *Interpretation of fairy tales.* ***Dallas, TX : Spring Publications.***

http://www.storytellers-conteurs.ca/fr/calendrier-evenements/canadian-storytelling-festivals.html



INSTITUT D'ÉTÉ 2019

Communication – Stratégies – Création

SAGUENAY VOUS ACCUEILLE DU 8 AU 17 JUILLET 2019

UNE COLLABORATION:

Association canadienne des professionnels de l'immersion

acpi

CENTRE LINGUISTIQUE DU COLLÈGE DE JONQUIÈRE

DIX JOURS DE PERFECTIONNEMENT PROFESSIONNEL ET D'ACTIVITÉS CULTURELLES

Des sessions de formation portant sur les sujets suivants :

- Approche intégrée
- Structure dialogique et communication
- Chaine parlée et communication
- Pédagogie à rebours
- Premières Nations

Des ateliers complémentaires :

- Littérature jeunesse
- Processus de création
- Correction phonétique
- Découverte ressources pédagogiques ACPI

Des activités socioculturelles :

- Croisière sur le fjord
- Danse folklorique
- Grand rassemblement autochtone (Pow Wow)
- Spectacle La fabuleuse histoire d'un royaume
- Randonnée sur les Monts-Valins
- Courts métrages
- Chansonnier
- Cuisine saguenéenne
- Festival de musique

L'Institut d'été :

- Dix jours de formations, d'ateliers et d'échanges
- Des spécialistes du domaine
- Des sorties culturelles enrichissantes
- Une immersion au cœur du Québec francophone

COÛT : 1300 $

(Incluant l'hébergement en famille hôte, 3 repas/jour et les activités culturelles). Le transport aller-retour à Saguenay n'est pas inclus dans le prix.

Possibilité d'ajouter une semaine de français du 1er au 7 juillet (700 $)

CONSULTEZ :

langues-jonquiere.ca/acpi2019 pour tous les détails

POUR PLUS DE RENSEIGNENTS:

Communiquez avec Ariane Tremblay, responsable de l'Institut d'été,

au 418 547-2191, poste 6409 ou via

arianetremblay@cegepjonquiere.ca

CENTRE LINGUISTIQUE DU COLLÈGE DE JONQUIÈRE, 2505, RUE ST-HUBERT, JONQUIÈRE, QUÉBEC, G7X 7W2

Des « épreuves d'entraînement » au Canada : des pratiques innovantes, collaboratives et gratuites offertes par le CIEP aux centres DELF-DALF

Christine Thibaudier-Ness
Responsable du centre DELF à l'I.-P.-É., chargée de cours à l'UPEI, et consultante
cness@lostimage.com

Alors que l'organisation de sessions DELF est maintenant une pratique établie au Canada pour évaluer les compétences langagières des élèves inscrits dans les programmes de français langue seconde, il est possible que l'adoption de sessions d'épreuves d'entraînement au DELF pour préparer les élèves à l'examen ou mesurer certaines de leurs compétences le devienne aussi.

Sur le site du CIEP, on apprend qu'une « épreuve d'entraînement est un dispositif qui nous [le CIEP] permettra de calibrer l'ensemble des épreuves mais aussi d'améliorer l'homogénéité du niveau de difficulté pour les épreuves d'un même niveau. Une telle épreuve est semblable à un examen officiel du DELF mais elle se concentre sur les épreuves collectives de compréhension orale et compréhension écrite » en A2, B1 et B2.

À la fin de l'année 2018 et pour relever ce nouveau défi, quelque 200 candidats de 9e année des programmes d'immersion tardive, moyenne et précoce de l'Île-du-Prince-Édouard passaient des épreuves d'entraînement au DELF. Tout était nouveau pour ces jeunes : non seulement ils étaient testés sur leurs habiletés de compréhension en français orales et écrites dans un contexte international, mais ils se retrouvaient dans des conditions d'évaluation nouvelles, entourés de surveillants inconnus, astreints à des consignes strictes et à des horaires inhabituels pour accommoder les exigences des épreuves.

Cette organisation n'avait rien de nouveau pour les habitués du DELF, excepté pour le choix de la date de passation qui avait été choisie par le centre et l'absence d'utilisation de la base de données. Toutefois, c'est une tâche collaborative que le CIEP propose durant ces épreuves. De fait, grâce à la participation des centres qui peuvent mesurer les compétences de compréhension de leurs candidats, le CIEP peut ainsi évaluer autrement la qualité d'items d'examens destinés à des épreuves officielles.

En plus d'être gratuites et corrigées par le CIEP, les épreuves d'entraînement offrent d'autres bénéfices, comme l'indique la liste publiée sur le site du CIEP :

- De donner à vos étudiants l'opportunité de s'entrainer aux examens du DELF dans les conditions réelles de l'examen;
- D'évaluer le niveau de vos étudiants afin de pouvoir ajuster leur apprentissage de façon plus ciblée dans l'objectif de l'examen;
- De recevoir gratuitement des sujets d'entraînement mis à votre disposition par le CIEP;
- De bénéficier d'une entière prise en charge de la correction des épreuves par le CIEP sur son site de Sèvres;
- D'avoir la garantie de recevoir les résultats sous dix jours maximum après réception des feuilles de réponses;
- D'avoir la liberté de percevoir une somme forfaitaire auprès des candidats afin de couvrir les frais d'organisation.

Il est évident que l'organisation demande tout de même de la coordination au sein des centres si l'on considère les points suivants :

1. Connaitre le budget nécessaire pour recruter un personnel spécialisé pour encadrer les candidats et travailler avec les administrations scolaires, être responsable de l'impression des documents, de l'attribution des codes, de la numérisation des copies une fois l'examen terminé et de la communication avec le CIEP pendant tout le processus.
2. Déterminer le public cible et recruter les groupes qui participeront (10 candidats minimum).
3. Régler la question des horaires avec les écoles et les enseignants concernés.

4. Déterminer les niveaux, dépendant de l'organisation des groupes.

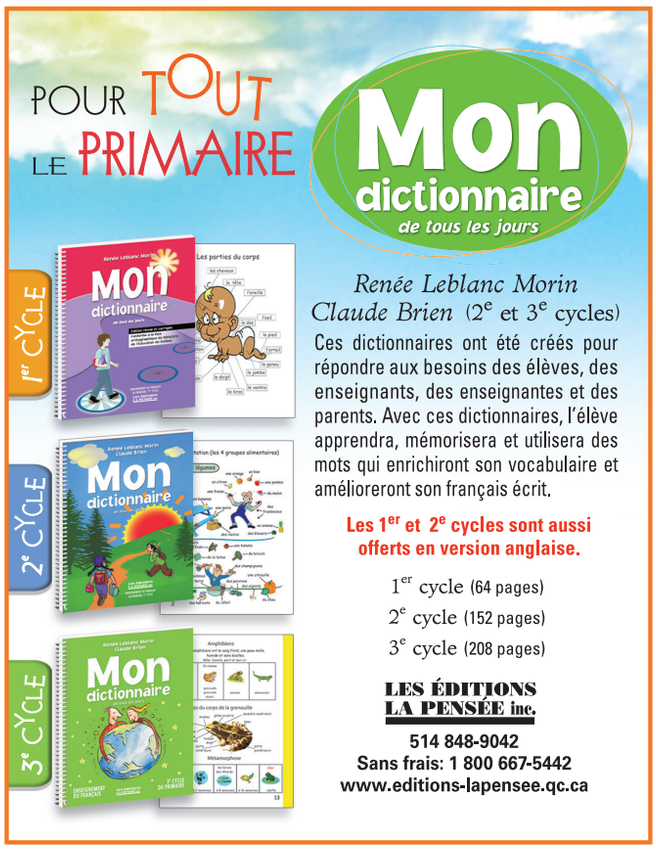
5. Recruter suffisamment de surveillants pendant le déroulement des épreuves (un par groupe de 20 candidats comme stipulé dans le mémento administratif).

6. Une fois les épreuves terminées, numériser les feuilles de réponses et enfin les téléverser sur la plateforme.

Il est important d'ajouter que pendant tout le déroulement de ces étapes, le CIEP offre une présence constante et efficace pour répondre à toute question éventuelle ou satisfaire des besoins, et cela dans un créneau de 24 heures ou moins.

Le CIEP nous rappelle que ce dispositif est là pour rester et devenir un outil de mesure indispensable à l'élaboration d'items d'examens officiels à venir. Alors, pour en savoir plus, n'hésitez pas à aller sur sa page http://www.ciep.fr/delf-dalf/centres-examen-epreuves-entrainement et à participer.

Merci donc au CIEP qui a permis aux élèves de vivre cette expérience, merci au Centre DELF du ministère de l'Éducation de l'I.-P.-É. d'avoir accepté l'invitation qui lui avait été lancée, merci aux administrations scolaires et au personnel enseignant pour avoir embrassé le projet et, surtout, un grand merci aux élèves qui ont passé les épreuves avec motivation, bonne humeur, sérieux et respect.



CAHIERS • FEUILLES • TABLETTES



- Plus de **100 produits**
- **Échantillons** sur demande
- **Personnalisation** possible (logo de votre école sur la couverture, lignage sur mesure, etc.)

FABRIQUÉS AU CANADA

commandez en ligne au **www.ecoloplus.com**

Tél. 450 455-5661 / 1 800 465-5661 • Téléc. 450 455-0301 • ecolo@iev.qc.ca