



Prologue

DESTINÉ AUX ÉDUCATEURS D'IMMERSION FRANÇAISE ET DES PROGRAMMES INTENSIFS DE FRANÇAIS

POUR DES CONVERSATIONS ENTRE PROFESSIONNELS

Une approche transdisciplinaire pour faciliter le développement des habiletés linguistiques

La présente publication est axée sur la mise en œuvre d'un programme d'enseignement, aux points d'entrée en immersion française et dans les programmes intensifs de français, qui reconnaît l'équilibre existant entre l'acquisition de la langue et la compréhension du contenu dans les matières enseignées en français. Tout au long de ce document, les enseignantes et enseignants ont l'occasion de réfléchir, soit individuellement, soit dans le cadre de communautés d'apprentissage professionnel, sur les pratiques qui créent des milieux d'apprentissage positifs favorisant cet équilibre.

Cette publication porte sur la philosophie et la conception de la mise en œuvre du programme d'enseignement ainsi que sur les stratégies visant à améliorer les habiletés linguistiques des élèves, leur pensée critique et leur connaissance du contenu des matières au moyen d'une approche transdisciplinaire.

Prologue est une publication de perfectionnement professionnel destinée au personnel éducateur travaillant aux points d'entrée des programmes d'immersion française ou des programmes intensifs de français. Cette publication comporte un élément de recherche, des questions de réflexion, la traduction de termes importants du domaine de l'éducation et les perspectives des enseignantes et enseignants, dans le but d'alimenter les conversations entre professionnels. La version électronique de *Prologue* est accessible, en français et en anglais, sur le site Web du Service des programmes d'études Canada programmes d'études Canada (<http://curriculum.org/content/home>).



Exigences en matière de politiques et programmes pour l'immersion française et les programmes intensifs de français

Il existe de nombreuses données probantes venant appuyer l'hypothèse selon laquelle les élèves peuvent parvenir à maîtriser les résultats escomptés en matière de contenus d'apprentissage dans des classes d'immersion basées sur ceux-ci. En effet, il semble qu'il ne soit pas absolument nécessaire que les élèves possèdent des compétences linguistiques dans la langue d'enseignement comme s'il s'agissait de leur langue maternelle pour pouvoir évoluer à un niveau approprié à leur âge dans leur cheminement scolaire. (Genesee et al., 1989)

L'immersion française et les programmes intensifs de français sont définis dans les documents du curriculum comme étant des programmes de français langue seconde (FLS) dans lesquels le français, en plus d'être enseigné comme matière proprement dit, sert aussi de langue d'enseignement d'autres matières, quels que soient les points d'entrée et les heures d'enseignement.

Ces exigences en matière de politiques servent de cadre permettant de choisir le modèle de mise en œuvre des programmes et donnent aux conseils scolaires la souplesse de personnaliser ces derniers pour répondre aux besoins des apprenantes et apprenants de leurs districts. Les habiletés et les connaissances dont les élèves font l'acquisition contribuent à la riche diversité des écoles de l'Ontario et les préparent pour la vie et la poursuite de leur apprentissage dans une société mondiale.

Les programmes d'immersion française et les programmes intensifs de français ont été conçus pour permettre aux élèves d'acquérir des compétences fonctionnelles en français sans toutefois nuire à leurs progrès en anglais. On s'attend à ce que les élèves inscrits à ces programmes obtiennent les mêmes résultats d'apprentissage dans les matières enseignées en français que ceux qui font leurs études en anglais, et ce, tout en faisant l'acquisition d'un niveau élevé de compétence en français. Dans cette optique, les enseignantes et enseignants de l'immersion française et des programmes intensifs de français planifient leurs programmes en tenant compte de l'équilibre délicat qui existe entre l'enseignement du français en tant que matière et le développement des habiletés linguistiques et de la littératie en français en tant que véhicule de démonstration des connaissances et habiletés acquises dans le cadre d'une autre matière.

Les élèves des programmes d'immersion française et des programmes intensifs de français doivent avoir l'occasion de développer les habiletés requises pour le XXI^e siècle. Ils développent des habiletés liées à la pensée critique, acquièrent des connaissances dans divers contextes, y compris les médias, et s'engagent dans de riches tâches d'apprentissage. La capacité de communiquer en français (à l'oral et à l'écrit) est une habileté essentielle dans toutes les matières enseignées en français; les élèves se servent de la langue pour développer leurs idées, pour comprendre des concepts clés et pour exprimer leurs pensées.

Les programmes d'immersion française et les programmes intensifs de français cherchent clairement à promouvoir et à appuyer le concept de l'enseignement d'une langue dans toutes les matières enseignées en français. Grâce à ce modèle, les élèves apprennent non seulement à parler le français, mais ils le parlent aussi pour apprendre. Selon M. Fred Genesee (2009), « Ce n'est pas simplement la quantité de l'exposition à la langue qui compte; c'est aussi la qualité de cette exposition qui peut influencer sur le développement linguistique de l'enfant. » L'enrichissement de

l'exposition à la langue par le biais de l'approche transdisciplinaire permet aux élèves de constater l'interdépendance existant entre l'acquisition de la langue et l'exploration du contenu qui est l'essence même de l'expérience en immersion française.

D'autres conclusions tirées à la suite d'une étude menée par M^{me} Florence Stevens (Université Concordia, 1976) soulignent l'importance des facteurs pédagogiques et de la qualité de l'enseignement dans le développement des compétences linguistiques. Mme Stevens a constaté que les élèves des programmes d'immersion française et des programmes intensifs de français atteignaient des niveaux élevés de réussite lorsqu'ils participaient à des programmes personnalisés basés sur des activités intéressantes et stimulantes incorporant l'emploi de la langue.

Cela est particulièrement vrai des premières années de ces programmes. En effet, aux points d'entrée, les élèves ont besoin de temps pour acquérir des habiletés en français, qui est la langue parlée en classe, mais ils doivent aussi parler français pour démontrer leur apprentissage lié aux attentes du curriculum dans les matières enseignées en français, et ce, dès les premières semaines de l'année scolaire.

Les enseignantes et enseignants aux points d'entrée doivent examiner diverses stratégies d'enseignement et d'apprentissage contribuant au développement complet de l'enfant ainsi qu'à l'acquisition de vocabulaire et de structures langagières. Ils doivent aussi continuer de mettre l'accent sur l'utilisation de la langue par les élèves dans des contextes signifiants.

Ma découverte la plus importante des dernières années en tant qu'enseignante dans un programme intensif de français, c'est le fait que je ne me considère pas comme une « enseignante de français », mais plutôt comme une « titulaire de classe qui enseigne en français ». Cette prise de conscience a eu une influence très positive sur mes pratiques pédagogiques, y compris ma planification et mon évaluation, et j'estime que mes élèves en ont grandement profité.

Enseignante d'un programme intensif de français de 5^e année

L'apprentissage basé sur l'enquête

Que ce soit au niveau de la petite enfance ou de l'adolescence, les enseignantes et enseignants de l'immersion française et des programmes intensifs de français élaborent des programmes qui favorisent l'apprentissage basé sur des problèmes et sur l'enquête, alors que les élèves développent leurs habiletés linguistiques et de réflexion.

L'apprentissage basé sur l'enquête est axé sur l'élève et amorcé par l'élève, car il découle principalement des champs d'intérêt des élèves. Au cours d'un processus d'enquête, les enseignantes et enseignants ainsi que les élèves formulent des questions, mènent une enquête, en discutent et réfléchissent aux résultats obtenus pour parvenir à des solutions appropriées. Les questions du genre « Comment les changements dans la nature affectent-ils ce que nous faisons? » dans une classe de 1^{re} année, ou « Comment les dirigeants communautaires peuvent-ils collaborer pour

RÉFLEXION Comment puis-je créer dans ma salle de classe un milieu d'apprentissage signifiant et riche du point de vue linguistique, quelle que soit la matière que j'enseigne?

RÉFLEXION Comment puis-je établir et maintenir dans ma classe un milieu où le français est la langue d'enquête dans des matières autres que le français?

Voir Prologue : La communication orale à la base de la littérature pour de plus amples renseignements sur les stratégies à employer

RÉFLEXION Comment puis-je créer dans ma salle de classe un milieu d'apprentissage signifiant et riche du point de vue linguistique, quelle que soit la matière que j'enseigne?

Parler et écouter sont les compétences fondamentales menant à l'acquisition des compétences liées à la littératie. En classe, la discours aide les élèves à apprendre, à réfléchir à leur apprentissage à communiquer leurs connaissances aux autres. (*La littératie en tête*, 2003)

résoudre un problème communautaire? » dans une classe de géographie de 7^e année, sont des questions ouvertes, basées sur les attentes du curriculum.

Aux points d'entrée des programmes d'immersion française et des programmes intensifs de français, les enseignantes et enseignants élaborent des stratégies visant à engager les élèves vis-à-vis un apprentissage basé sur l'enquête. Au moyen de stratégies de littératie telles que la lecture partagée ou à haute voix, ils peuvent introduire un vocabulaire nouveau, précis et technique. Cela contribue à l'étayage requis pour que les élèves parlent la langue de façon autonome et pour que l'environnement soit riche en imprimés.

Lorsqu'une langue est présentée et développée dans des contextes signifiants, les élèves en font l'acquisition dans le cadre des activités sociales et scolaires organisées en classe. Ils sont ensuite en mesure d'utiliser le langage approprié pour démontrer leur connaissance et leur compréhension des concepts et du contenu des matières enseignées en français et ils peuvent également interagir avec leurs pairs et avec leurs enseignantes ou enseignants. Ainsi, l'acquisition et l'utilisation de la langue d'une manière authentique et fonctionnelle permettent aux élèves d'approfondir leurs connaissances et contribuent à leur acquisition graduelle de compétences en français.

Dans chaque classe, les élèves développent leurs habiletés linguistiques et d'apprentissage à des rythmes différents; il est donc important que les enseignantes et enseignants élaborent des tâches d'apprentissage qui favorisent à la fois la différenciation et la collaboration. Les apprenantes et apprenants des points d'entrée devraient avoir l'occasion d'explorer des idées et de l'information au moyen des centres d'apprentissage; ils devraient travailler deux par deux ou en petits groupes. Au cours de ce processus, l'enseignante ou l'enseignant doit être à leur disposition pour surveiller et faciliter leurs travaux sur le plan des idées et de l'acquisition de la langue.

Ces dernières années, j'ai complètement changé ma façon d'enseigner. Au lieu de développer une unité ou un thème comme les saisons ou l'automne, j'ai adopté un modèle d'enquête pour développer une question plus large telle que : « *Comment la nature change-t-elle?* ». Je crée des centres d'exploration, je documente les travaux des élèves et leur acquisition de la langue, et j'essaie d'ajouter du vocabulaire propre à leurs besoins. Je suis tellement impressionnée par l'acquisition de la langue de ces enfants.

Enseignante au jardin d'enfants

Le discours responsable

L'acquisition du langage parlé est primordiale. Les élèves ont besoin de la langue pour répondre à une foule d'interactions signifiantes au quotidien, tant du point de vue social que du point de vue scolaire. Le fait de s'engager dans le **discours responsable** stimule les capacités de réflexion supérieures des élèves – cela les aide à apprendre, à réfléchir à leur apprentissage et à communiquer leurs connaissances et leur compréhension de la matière.

→ discours responsable
accountable talk

Ils doivent être en mesure de :

- parler à leurs amis, aux membres de leur famille, à leur enseignante ou enseignant et aux membres de la collectivité;
- exprimer leurs sentiments;
- poser des questions et y répondre;
- s'engager dans une réflexion d'ordre supérieur;
- penser de façon critique et discuter de problèmes qui surviennent au quotidien;
- énoncer et appuyer leurs préférences et opinions;
- analyser des problèmes et des situations;
- résoudre des problèmes;
- lire divers textes et y réagir;
- utiliser un langage propre au contenu de la matière.

Pour promouvoir le discours responsable, les enseignantes et enseignants créent un environnement d'apprentissage collaboratif dans lequel les élèves se sentent à l'aise d'exprimer leurs idées, leurs opinions et leurs connaissances, et d'échanger des idées. Les enseignantes et enseignants encouragent le discours responsable en français en paraphrasant et en répétant les réponses des élèves afin de fournir à ces derniers un langage approprié et précis; ils leur posent des questions incitatives, au besoin, et leur donnent de la rétroaction. Les réponses des élèves peuvent être enregistrées et accessibles à titre de référence.

Dans ma classe de première année, j'ai créé une unité d'enquête basée sur les organismes vivants. J'ai demandé aux élèves d'aller dehors pour enquêter dans la cour de l'école et de prendre des notes au sujet de leurs découvertes, et j'ai ensuite commencé à préparer des centres d'exploration. Un jour, un élève a trouvé un nid d'oiseau avec des œufs éclos à l'intérieur. Les élèves de la classe étaient fascinés et je me suis rendu compte que je pouvais ajouter le nid aux centres afin que les élèves puissent y toucher et l'examiner. J'ai dû réviser mon plan initial pour inclure le cycle de vie et j'ai pu introduire le vocabulaire dont ils avaient besoin pour en discuter.

Enseignante d'immersion française au niveau de la première année

Pour en savoir davantage sur le discours responsable, voir *Apprendre sur le terrain : Initiative concernant les enseignantes et enseignants responsables de l'étude des travaux d'élèves*, 2009-2010

RÉFLEXION Comment puis-je documenter les propos et l'apprentissage des élèves?

Planification des programmes

L'élaboration de plans à long terme basés sur les attentes du curriculum propres à la matière enseignée et tenant compte de l'enseignement du contenu ainsi que du langage qui s'y rapporte, constitue un aspect essentiel de la création de programmes de qualité.

Aux points d'entrée de l'immersion française et des programmes intensifs de français, les enseignantes et enseignants débutent souvent l'année scolaire avec des sujets bien connus qui sont plus concrets qu'abstraites. Par exemple, en mathématiques, ils commencent parfois l'année en abordant le sens des nombres, car les élèves ont besoin d'un certain temps pour acquérir les habiletés linguistiques nécessaires à la lecture et à la résolution des problèmes de mathématiques écrits.

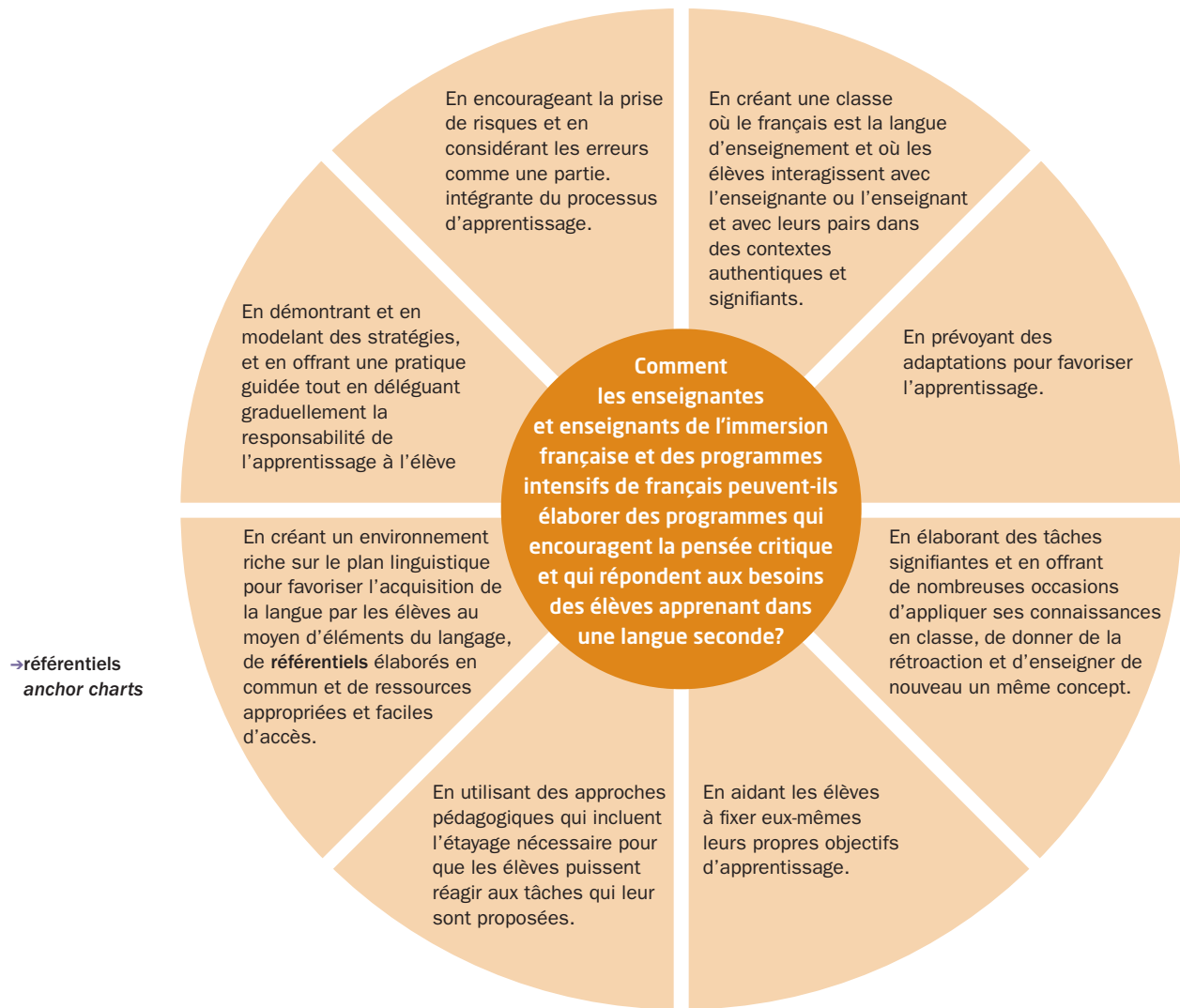
Alors qu'ils planifient leurs programmes, les enseignantes et enseignants tiennent également compte des champs d'intérêt et des besoins de leurs élèves, et ils revoient et révisent leurs plans en conséquence.

RÉFLEXION Comment puis-je planifier un programme qui tienne compte des besoins et des champs d'intérêt des élèves?

Les conversations significatives constituent l'une des principales façons dont les enfants élaborent et perfectionnent leur compréhension du langage. La parole doit être à la base de toutes les activités langagières. (*First Steps*, 1997)

Voir Prologue : La communication orale à la base de la littérature

Les enseignantes et enseignants des points d'entrée des programmes d'immersion française et des programmes intensifs de français élaborent des programmes qui encouragent la pensée critique et qui répondent aux besoins des élèves qui apprennent en français. Ils insistent beaucoup sur les stratégies requises pour promouvoir l'engagement et la réussite des élèves.



J'enseigne un programme intensif de français au niveau de la 4^e année depuis plusieurs années. Je débute toujours l'année en enseignant la géographie, car cette matière porte sur les provinces du Canada. Je trouve que les élèves connaissent bien le contenu et la majeure partie du vocabulaire général; je peux donc leur enseigner du vocabulaire plus précis selon qu'ils en ont besoin pour leurs travaux à l'oral ou à l'écrit.

Enseignant d'un programme intensif de français de 4^e année

Un cadre de planification

Lorsqu'ils planifient leur programme d'immersion française ou leur programme intensif de français, les enseignantes et enseignants :

- examinent les attentes générales du curriculum dans chaque matière;
- déterminent les « **idées maîtresses** » et les « groupes » d'attentes;
- planifient en tenant compte de l'apprentissage basé sur l'enquête, en élaborant des questions essentielles fondées sur les idées maîtresses;
- misent sur les connaissances et les expériences acquises des élèves;
- déterminent le vocabulaire essentiel et les principales structures langagières;
- examinent les attentes du curriculum en vue d'y extraire ce qu'il « est logique » d'évaluer au début, au milieu et à la fin de l'année chez les élèves qui développent des habiletés linguistiques;
- choisissent des ressources appropriées comprenant des textes narratifs, non narratifs et médiatiques pour tenir compte de la différenciation.

→ idées maîtresses
big ideas

Je me suis très vite rendu compte que pour ma classe de français intensif intermédiaire, je devais choisir attentivement les ressources destinées aux élèves. J'ai choisi de courts textes en prenant soin qu'ils présentent divers éléments. Notamment, les sous-titres, les photos et les images, les légendes, les index et les glossaires viennent étayer le texte écrit et le rendent plus accessible aux élèves. Nous pouvons ainsi discuter non seulement de l'information contenue dans le texte, mais aussi de la façon de le lire.

Enseignant d'un programme intensif de français de 7^e année

Délégation graduelle de la responsabilité

En immersion française et dans les programmes intensifs de français, les enseignantes et enseignants jouent un rôle clé dans le développement des habiletés linguistiques des élèves en créant en classe un environnement sécuritaire positif qui encourage l'utilisation du français en tout temps. L'écoute et la visualisation du français à diverses fins établissent pour les élèves une base leur permettant de réagir et d'interagir les uns avec les autres, et de développer les habiletés liées à la littératie. Les conditions qui encouragent les élèves à parler et à écouter leur servent également d'assise solide pour le développement de leurs habiletés en lecture et en écriture.

Même s'il est important pour les enseignantes et enseignants de travailler de façon stratégique avec toute la classe, il est également très important d'élaborer des stratégies visant la **délégation graduelle de la responsabilité**, ce qui permet aux élèves de devenir de plus en plus autonomes au fil du temps. Pour que ce processus réussisse, en particulier auprès des élèves de l'immersion française et des programmes intensifs de français, l'enseignante ou l'enseignant doit absolument leur fournir l'**étayage** dont ils ont besoin pour disposer des outils nécessaires à la réalisation des tâches dans toutes les matières, de façon autonome ou en collaboration.

En pensant à haute voix alors que leurs élèves parlent, les enseignantes et enseignants leur montrent à interagir et à présenter leurs idées, et leur servent de modèles de communication orale efficace. (Green et al., 2011)

→ délégation graduelle
de responsabilité
*gradual release of
responsibility*

→ étayage
scaffolding

RÉFLEXION Comment puis-je encourager l'apprentissage du contenu de la matière ainsi que des habiletés et du langage pertinents dans ma salle de classe?

En matière de littératie, la même rigueur et les mêmes attentes élevées s'appliquent à tout le curriculum et à tous les élèves, sans égard à leur langue maternelle ou à la langue d'enseignement. Les démarches d'enseignement comportent une base solide en expression orale, un soutien pédagogique fondé sur les connaissances et des expériences acquises tout en ciblant les habiletés supérieures de la pensée et la littératie critique. (La littératie en tête, 2004)

L'examen attentif des ressources contribue à encourager l'autonomie des apprenantes et apprenants. Au cours des premières années des programmes, les élèves doivent être en mesure d'accéder et de se reporter à des textes lus par leur enseignant ou enseignante. Ils devraient également avoir accès à d'autres ressources, y compris des textes médiatiques riches en indices visuels favorisant leur compréhension. L'utilisation de textes narratifs et de textes non narratifs pour la lecture partagée et l'écriture favorise l'introduction et l'utilisation du langage propre au contenu d'une manière stimulante et pertinente.

Aux points d'entrée moyen et intermédiaire, les élèves se retrouvent souvent avec des manuels propres à la matière enseignée qui sont trop difficiles pour eux. Les enseignantes et enseignants peuvent appuyer leur utilisation de ces manuels en choisissant attentivement les passages à lire et en tirant parti des divers éléments du texte.

Ils enseignent explicitement des stratégies liées à la littératie et utilisent des modèles, des démonstrations et du vocabulaire technique associé aux idées maîtresses du programme de la matière, et ils pensent à haute voix afin que les élèves puissent interagir avec le texte, avec leurs pairs et avec leur enseignante ou enseignant alors qu'ils réalisent leurs tâches.

Ressources professionnelles

Ontario Ministry of Education. 2011. *Learning in the Field: The Student Work Study Teachers Initiative, 2009-2010*. The Literacy and Numeracy Secretariat.

Ontario Ministry of Education. 2010. *Growing Success: Assessment, Evaluation, and Reporting in Ontario Schools*. First Edition, Covering Grades 1 to 12. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Ministère de l'éducation, Ontario. 2010. *Faire croître le succès : évaluation et communication du rendement : amélioration de l'apprentissage des élèves*. Première édition, 1^{re} – 12^e année. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ontario Ministry of Education. 2006. *A Guide to Effective Literacy Instruction, Grades 4 to 6 – Volume One, Foundations of Literacy Instruction for the Junior Learner*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Ministère de l'éducation, Ontario. 2007. *Guide d'enseignement efficace en matière de littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ontario Ministry of Education. 2004. *Literacy for Learning: The Report of the Expert Panel on Literacy in Grades 4 to 6 in Ontario*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Ministère de l'éducation, Ontario. 2004. *La littératie au service de l'apprentissage : Rapport de la Table ronde des experts en littératie de la 4^e à la 6^e année*. Toronto : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

Ontario Ministry of Education. 2001. *The Ontario Curriculum: French As a Second Language, Extended French, Grades 4-8; French Immersion, Grades 1-8*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Ontario Ministry of Education. 2003. *Think Literacy: Cross-Curricular Approaches, Grades 7-12*. Toronto: Queen's Printer for Ontario.

Faulds, Marcelle, et al. *Strategies for Success: Tools for the Second Language Classroom*. Toronto: Nelson Education, 2010.

First Steps Reading Developmental Continuum. (1997). Melbourne: Rigby Heinemann.

Genesee, F. H. "Early childhood bilingualism: Perils and possibilities." *Journal of Applied Research on Learning*. Vol 2, Special Issue, Article 2, (2009): 1-21.

Genesee, F., N.E. Holobow, W.E. Lambert and L. Chartrand. (1989). "Three Elementary School Alternatives for Learning Through a Second Language." *The Modern Language Journal*. 73, 3. p. 262.

Green, Joan, Kathleen Gould Lundy and Jennifer Glass. *Talking to Learn: 50 Strategies for Developing Oral Language*. Canada: Oxford University Press, 2011.

Stevens, Florence (1976) *Second-language learning in an activity-centred programme*. Masters thesis, Concordia University.