



**Développer des lecteurs
compétents et engagés
*en immersion française***

La ressource *Développer des lecteurs compétents et engagés en immersion française* présente aux éducateurs et éducatrices des supports pour fournir un programme de littératie équitable, inclusif, adapté et complet, basé sur la science de la lecture, qui utilise des évaluations et des pratiques pédagogiques pour s'assurer que chaque élève a le droit fondamental d'apprendre à lire.

Cette ressource comprend la planification de l'enseignement de la littératie sur la base du Cadre européen commun de référence (CECR) et les composantes d'un enseignement efficace de la lecture en bas âge pour soutenir tous les apprenants. Cette ressource est basée sur un projet de collaboration entre le Greater Essex County District School Board et l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI).



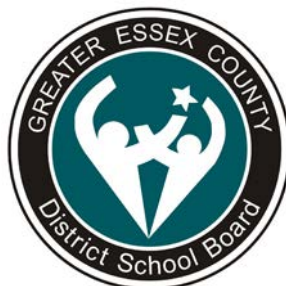
Un message de nos surintendants



Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Cette ressource a été rendue possible grâce au soutien financier du ministère de l'Éducation de l'Ontario et du gouvernement du Canada par l'intermédiaire du ministère du Patrimoine canadien.

Les opinions exprimées dans ce guide sont celles du Greater Essex County District School Board et ne reflètent pas nécessairement celles du ministère de l'Éducation de l'Ontario ou du gouvernement du Canada.



Association canadienne des
professionnels de l'immersion



Table de matières

Section 1 •

Approches clés	2
Le Modèle de Scarborough	2
La littératie structurée	3
Cadre européen commun de référence (CECR)	3
L'approche actionnelle	4
Éléments clés d'une tâche actionnelle (autrement appelé une tâche orientée vers l'action):	4
Démarche par étapes de l'enseignement de la lecture.....	5
Questions de réflexion sur l'enseignement par étapes	7

Section 2 •

Composantes de l'enseignement de la littératie	8
Planifier l'apprentissage de la littératie	8
Le langage à l'oral	13
Le langage à l'oral- Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants	16
Le langage à l'oral - Résumé de la vidéo: Deuxième année.....	17
La conscience phonémique	19
La conscience phonologique - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants.....	20
La conscience phonémique - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants.....	21
La conscience phonémique - Résumé de la vidéo: Deuxième année.....	22
La connaissance des lettres	23
La connaissance des lettres - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants	24
La connaissance du système alphabétique (La phonétique).....	25
La phonétique - Résumé de la vidéo: Deuxième année.....	26
L'étude de mots/L'analyse de mots écrits.....	27
L'étude des mots/L'analyse de mots écrits - Résumé de la vidéo: Deuxième année	28

Section 3 •

Résumé du projet	29
Aperçu du projet.....	29
Données quantitatives.....	32
Observations qualitatives - la progression des élèves	36
Observations qualitatives - impact sur les éducateurs	37
Video de réflexion des éducateurs	38
Vidéo de réflexion de l'administrateur	39
Vidéos de réflexion de l'équipe du projet	40

Études de cas	43
----------------------------	-----------

Références	51
-------------------------	-----------

Revue de la littérature sur l'intervention en lecture en immersion française	53
-------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Section 1 • Approches clés

Nous avons l'occasion unique et l'énorme responsabilité d'avoir un impact positif sur la façon dont tous les élèves font l'expérience de l'apprentissage de la littératie. Nous pouvons nous concentrer sur la planification de possibilités et d'environnements d'apprentissage centrés sur l'élève, axés sur l'équité et fondés sur des pratiques adaptées, afin de garantir à tous les élèves l'accès à un enseignement efficace de la littératie en immersion française.

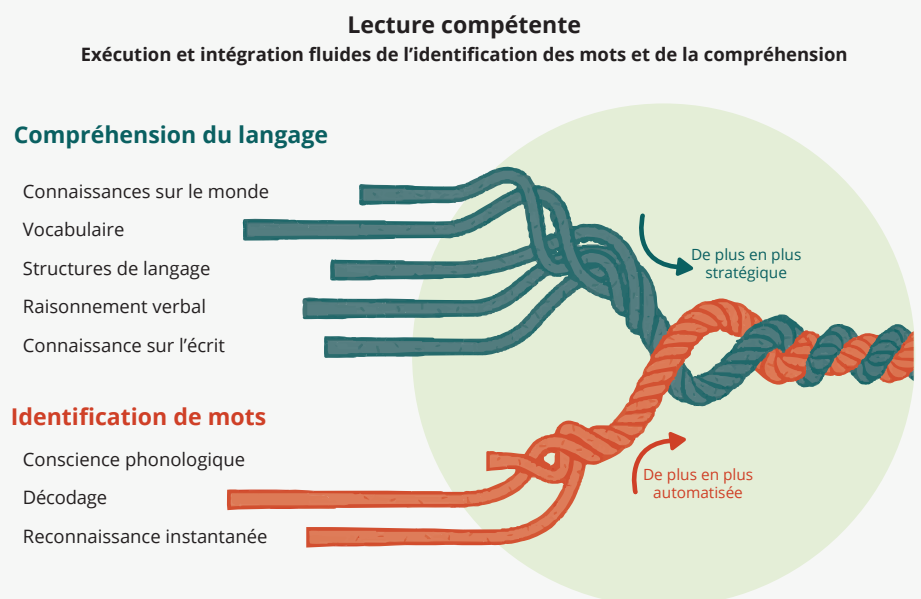
La connaissance de l'apprenant est un élément essentiel de la planification de l'enseignement. Comme indiqué dans *Growing Success 2010*, «L'objectif premier de l'évaluation est d'améliorer l'apprentissage des élèves». En utilisant l'évaluation et la documentation pédagogique basée sur l'observation, la conversation et le produit, les éducateurs développent un enseignement ciblé pour répondre à la question Pourquoi cet apprentissage pour cet apprenant et à ce moment-là ? Une évaluation efficace nous aide à déterminer les compétences des élèves et à fixer des objectifs significatifs pour soutenir leur apprentissage.

Lors de la planification de l'enseignement de la littératie en immersion française, plusieurs approches clés sont mises en évidence dans cette section.



Le Modèle de Scarborough

Le modèle, créé par Hollis Scarborough, est une représentation visuelle des nombreux aspects d'une bonne lecture. Le modèle est divisé en deux parties, la compréhension du langage et la reconnaissance des mots. Un enseignement efficace de la littératie comprend toutes les composantes du modèle afin que les élèves apprennent à décoder et à comprendre. (VanHekken, 2021).



La littératie structurée

Tant le document du ministère intitulé *L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture: Guide pédagogique à l'intention du personnel enseignant des écoles de langue française* (2022) que le curriculum *Langage* (2023) utilisent la terminologie de «l'enseignement systématique et explicite» fondé sur des données probantes. Le curriculum explique que «les connaissances et les habiletés fondamentales en langue et littératie doivent être enseignées par le biais d'un enseignement systématique et explicite fondé sur les résultats de recherches, souvent appelé littératie structurée.» (Traduit de *Langage* (2023)).

D'après l'article de Louise Spear-Swerling, *Structured Literacy and Typical Literacy Practices Understanding Differences to Create Instructional Opportunities*, les principales caractéristiques des approches de littératie structurée sont les suivantes:

- a) l'enseignement explicite, systématique et séquentiel de la littératie à plusieurs niveaux - phonèmes, relations entre les lettres et les sons, régularités syllabiques, morphèmes, vocabulaire, structure de la phrase, structure du paragraphe et structure du texte
- b) une pratique cumulative et une révision continue
- c) un niveau élevé d'interaction entre l'élève et l'enseignant/l'enseignante
- d) l'utilisation d'exemples et de non-exemples soigneusement choisis
- e) des textes décodables
- f) une rétroaction rapide et corrective.

Explicite signifie que les compétences et les concepts importants sont enseignés clairement

et directement par l'enseignant ; les élèves ne sont pas censés les déduire simplement de l'exposition ou de l'apprentissage fortuit (Archer & Hughes, 2011). Systématique et séquentiel signifie que les compétences et les concepts sont enseignés dans un ordre logique, les compétences préalables importantes étant enseignées en premier (Torgesen, 2006).

Cadre européen commun de référence (CECR)

Le Cadre européen commun de référence (CECR) promeut une vision valorisante de l'apprenant «favorisant une perspective de «compétence» guidée par des descripteurs de «capacité» plutôt qu'une perspective de «déficience» mettant l'accent sur ce que les apprenants n'ont pas encore acquis». Le CECR présente l'utilisateur/apprenant d'une langue comme un «agent social», orienté vers des tâches de la vie réelle basées sur des besoins de communication du monde réel. L'enseignement fondé sur le CECR considère les apprenants comme :

- des utilisateurs de la langue - ce qui implique un usage intensif de la langue cible en classe - apprendre à utiliser

«Les différences linguistiques que les enfants apportent avec eux à l'école devraient être perçues positivement dans les salles de classe et utilisées comme des atouts pour améliorer les performances en matière de littératie.»

- Traduit de Gatlin-Nash, B., Johnson, L. et Lee-James, R. (2020).

la langue plutôt que de se contenter d'apprendre la langue (en tant que matière).

- des êtres plurilingues et pluriculturels - ce qui signifie leur permettre d'utiliser toutes leurs ressources linguistiques lorsque c'est nécessaire, les encourager à voir les similitudes et les régularités ainsi que les différences entre les langues et les cultures.
- agents sociaux - implique de les impliquer dans le processus d'apprentissage.

(CEFR Companion Volume, 2020)

L'approche actionnelle

L'approche actionnelle implique des tâches collaboratives et ciblées dans la salle de classe et considère la communication comme une activité sociale destinée à accomplir des tâches spécifiques. Le CECR et l'approche actionnelle donnent la priorité à la co-construction du sens par l'interaction. Selon Enrica Piccardo dans *From Communicative to Action-Oriented: A Research Pathway*, «La tâche orientée vers l'action cherche à briser les murs de la salle de classe et à la relier au monde extérieur» (traduit de Hunter et al., 2019).

Éléments clés d'une tâche actionnelle (autrement appelé une tâche orientée vers l'action):

- Les apprenants sont des «agents sociaux» dans un contexte social authentique.
- L'action est ciblée et a des applications dans le monde réel



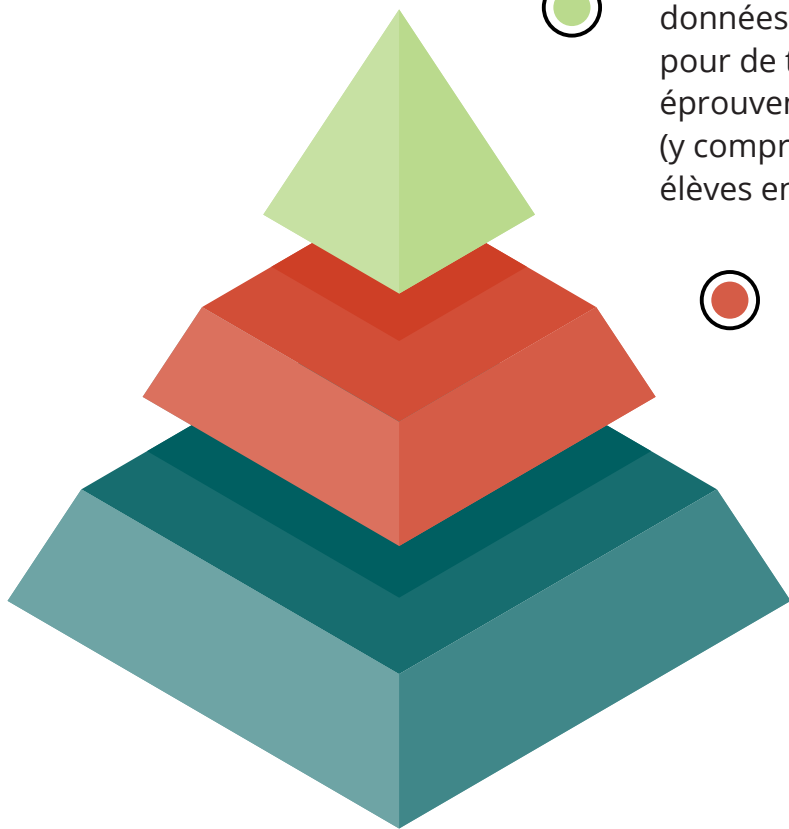
- L'objectif à atteindre est clairement communiqué et aboutit à un produit ou à un résultat.
- L'apprentissage s'appuie sur des textes et des expériences authentiques et réelles.
- Il existe des conditions et des contraintes qui favorisent la pensée critique et créative.
- Les apprenants font appel à leurs compétences existantes et à celles qu'ils viennent d'acquérir.
- Les apprenants font des choix et pensent et agissent de manière stratégique (Hunter et al., 2019).

Démarche par étapes de l'enseignement de la lecture

Sur la base de *L'apprentissage pour tous* (2013) du ministère, la démarche par étapes de l'enseignement de la lecture l'approche intègre les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et de l'enseignement différencié, offre une méthode systématique d'identification précoce des élèves qui éprouvent des difficultés particulières et, grâce à un suivi continu de leurs progrès, fournit le niveau précis de soutien dont ces élèves ont besoin.

Grâce à la démarche par étapes, les élèves sont évalués en fonction du risque plutôt que du déficit, ce qui signifie que l'intervention est proactive plutôt que réactive (Vaughn et Fuchs, 2003). La démarche par étapes :

- favorise l'intervention précoce auprès des élèves à risque
- fournit un enseignement systématique et explicite basé sur les besoins d'apprentissage
- intègre des occasions de métacognition et de rétroaction continue significative
- intègre une évaluation continue et différenciée afin d'orienter l'enseignement en fonction des besoins
- exige de la flexibilité et de la fluidité dans le regroupement des élèves sur la base de compétences spécifiques
- réduit le nombre d'enfants dans les classes supérieures qui peuvent avoir besoin d'une intervention



Étape 3

En plus de l'enseignement à l'étape 1 et sur la base des données d'évaluation, soutien et intervention intensifs pour de très petits groupes ou des élèves individuels qui éprouvent des difficultés dans des domaines particuliers (y compris l'enseignant(e) responsable de l'éducation des élèves en difficulté).

Étape 2

En plus de l'enseignement de l'étape 1 et sur la base des données d'évaluation, enseignement et intervention plus intensifs pour de petits groupes ou des élèves individuels ayant des difficultés d'apprentissage (collaboration avec d'autres éducateurs si nécessaire).

Étape 1

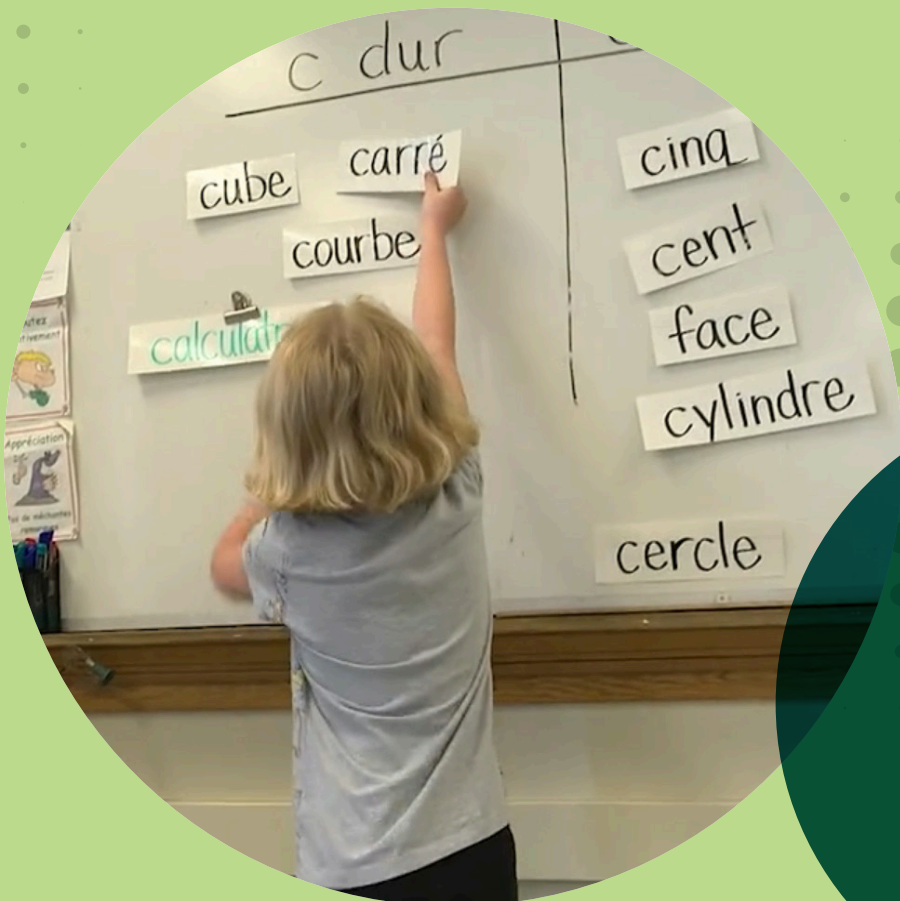
Évaluation et enseignement en classe pour tous les élèves, en appliquant les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et de l'enseignement différencié (avec le soutien d'autres éducateurs si nécessaire).

L'enseignement efficace de la littératie à l'étape 1 comprend toutes les composantes du modèle de Scarborough afin que les élèves développent l'identification des mots et les compétences de compréhension du langage. L'intervention dans l'enseignement des étapes 2 et 3 permet de cibler des compétences spécifiques avec des élèves individuels ou en petits groupes.

Questions de réflexion sur l'enseignement par étapes

Les questions de réflexion suivantes concernant l'intervention par étapes sont tirées de *L'éducation pour tous* (2013) :

- À partir des données d'une évaluation antérieure, quels sont les élèves qui requièrent plus de temps et de soutien dans certains domaines d'apprentissage?
- Comment l'enseignement peut-il être adapté pour cibler les lacunes dans les compétences fondamentales des élèves en lecture ? Quel est le niveau d'intensité requis ?
- De quels outils pour le suivi pourrais-je me servir pour surveiller les progrès des élèves? Les données de l'évaluation m'aident-elles à me faire une idée des genres d'ajustement nécessaires dans le type, l'intensité et la durée de l'aide et des interventions?
- Quand l'évaluation indique qu'il faut un soutien additionnel, de quelle information spécifique aura besoin l'équipe-école pour aider à trouver la prochaine intervention la plus appropriée?



Section 2 • Composantes de l'enseignement de la littératie

La section *Approches clés* a mis en évidence les grandes idées qui façonnent un enseignement efficace de la littératie en immersion française. Cette section présente certaines composantes spécifiques de l'enseignement de la littératie qui font partie intégrante de l'acquisition des compétences en lecture chez les jeunes enfants. Chacune de ces composantes a été développée en gardant à l'esprit les approches clés.

Tous les descripteurs du CECR présentés dans cette section sont tirés de l'ouvrage *Collated Representative Samples of Descriptors of Language Competences Developed for Young Learners* (Échantillons représentatifs collationnés de descripteurs de compétences linguistiques élaborés pour les jeunes apprenants), 2018.



Planifier l'apprentissage de la littératie

Les élèves se développent en tant que lecteurs lorsque l'apprentissage de la lecture et de l'écriture a lieu tout au long de la journée dans des contextes variés et dans tous les domaines du programme et du curriculum. Les éducateurs prennent des décisions intentionnelles pour fournir un environnement d'apprentissage riche qui favorise le développement de la littératie et qui comprend un enseignement systématique et explicite basé sur les besoins d'apprentissage de l'élève.

Le tableau de la page suivante énumère les pratiques efficaces pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture en immersion française. Il est important de tenir compte de ces questions de réflexion adaptées de *Soutenir les lecteurs en langue seconde* (Bourgoin, 2019) lors de la planification :

- Quelle est la place de cette pratique dans mon enseignement de la lecture?
- Ma sélection de ressources est-elle intentionnelle et ciblée ?
- Comment cette pratique aide-t-elle toute la classe?
- Comment cette pratique soutient-elle les apprenants à risque?
- Comment puis-je continuer à soutenir le développement de la littératie par le biais de cette pratique ?

Immersion précoce en français : un enseignement structuré et efficace de la littératie

Ce tableau est un aperçu des composantes de l'enseignement de la littératie chez les jeunes enfants.

Évaluation

- L'information collectée à partir des dépistages universels, des évaluations diagnostiques et du suivi des progrès informe l'enseignement.
- Les preuves de l'apprentissage de l'élève basées sur l'observation, la conversation et le produit sont collectées de façon continue. Ces informations sont utilisées pour soutenir un enseignement attentif et intentionnel.
- Les occasions de métacognition et de rétroaction efficace sont fréquentes.

Lors de la planification d'un soutien intentionnel aux besoins d'apprentissage, il convient de s'assurer que:

- l'enseignement tient compte de la diversité des forces et des capacités, de la diversité des identités des élèves et des antécédents et structures des familles et qu'il est culturellement pertinent et réceptif ; et
- la sélection des ressources reflète également cette diversité (c'est-à-dire les capacités, les cultures, les origines ethno-raciales, les structures familiales, les expériences vécues et les identités).

Groupements	Objectifs	Pratiques*	Ressources potentielles*
<p>Enseignement de groupe entier (étape 1) basé sur la recherche</p> <p>L'accent est mis sur l'évaluation et aborde tous les aspects du développement de la littératie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Écouter et parler pour interagir pour soutenir la compréhension (connaissances de base, vocabulaire, structures du langage, raisonnement verbal et connaissances de la lecture et de l'écriture) • Conscience phonologique/phonémique 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à haute voix (imprimé, vidéo, texte audio) • Lecture partagée • Lecture dialogique • Écriture modelée • Écriture partagée • Étude des mots • Enseignement direct/mini-leçon 	<ul style="list-style-type: none"> • IDÉLLO (vidéo/audio) • Textes décodables (mots, phrases, paragraphes, livres) - cocréés ou publiés • Textes riches et authentiques (mentor texts) • Livres lus à haute voix pour soutenir le vocabulaire et la compréhension • Conscience phonologique/phonémique - activités planifiées de manière séquentielle • Ressources pour soutenir la connaissance de l'alphabet/la phonétique
<p>Enseignement d'étape 2 - en petit groupe ou individuel</p> <p>L'accent est mis sur l'intention et la différenciation pour cibler une compétence spécifique en réponse à l'apprentissage de l'élève (déterminé par l'évaluation)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Phonétique (y compris décodage et l'encodage) • Étude des mots/Analyse de mots écrits • Processus d'écriture • Caractéristiques de l'écriture • Sensibilisation interculturelle • Production orale • Maîtrise de la langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Écoute ciblée et parler pour interagir • Conférence d'écriture (petit groupe) 	<ul style="list-style-type: none"> • Mur de sons/articulation • Cadre européen commun de référence • Provocations à la communication orale et écrite • Boîtes d'Elkonin • Lettres magnétiques • Jetons et baguettes magnétiques • Bandes de surlignage • Tableaux blancs magnétiques • Matériel multisensoriel (par ex., sable, pâte à modeler, matériel de manipulation)

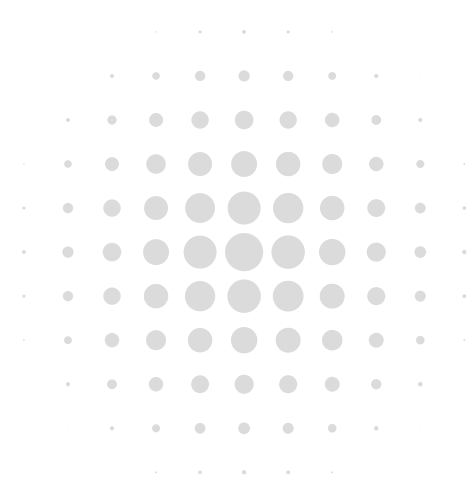
Tâche orientée vers l'action/pratique ciblée/apprentissage collaboratif (centres)

Pendant que les éducateurs travaillent avec de petits groupes, d'autres élèves peuvent participer à des activités planifiées intentionnellement, soit individuellement ou en petits groupes.

Après un modelage et un enseignement explicite, les élèves peuvent s'engager dans les activités suivantes :

- Tâche actionnelle/orientée vers l'action
- Étude des mots/analyse de mots écrits
- Station d'écoute/de visionnage
- Lecture indépendante (se lire à soi-même)
- Lecture autonome (se lire à soi-même)
- Lecture interactive avec des pairs (lire à un ami)
- Écoute et expression orale pour interagir avec les pairs
- Écriture interactive
- Écriture indépendante
- Apprentissage basé sur l'investigation

** Veuillez noter que les pratiques et les ressources ne sont pas classées par ordre d'importance*



Soutenir les comportements en littératie à la maternelle et au jardin d'enfants (exemple)

Veillez noter que cette structure s'applique aux pratiques de littératie efficaces qui peuvent être programmées tout au long de la journée et ne correspond pas à un bloc d'enseignement spécifique.

Groupements	Objectifs	Pratiques	Ressources potentielles
<p>L'ENSEMBLE DU GROUPE</p> <p>10 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Écouter et parler pour interagir pour soutenir la compréhension du langage L'autorégulation et le bien-être (Programme de la maternelle et du jardin d'enfants) 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture à voix haute dialogique Interaction ciblée et adaptée (questions, jeux de rôle, etc.) Lecture répétée 	<ul style="list-style-type: none"> Textes riches et authentiques (mentor texts)
<p>PETIT GROUPE</p> <p>Environ 5 minutes chacun, en fonction des besoins et la disposition des élèves</p>	<p>Les petits groupes sont flexibles en fonction des besoins d'apprentissage des élèves. Par exemple, certains élèves peuvent bénéficier participer à plusieurs petits groupes d'apprentissage. L'emploi du temps est flexible tout au long de la journée (pas nécessairement dans un seul bloc de temps).</p> <p>L'objectif, la pratique et les ressources potentielles sont notés ensemble pour chaque groupe.</p> <ul style="list-style-type: none"> Groupe 1 - Langage oral - Développement du vocabulaire - Utiliser des marionnettes pour raconter un texte riche et authentique (mentor text) Groupe 2 - Conscience phonémique - mots à 2 ou 3 phonèmes avec des boîtes Elkonin et les jetons Groupe 3 - Lecture dialogique - vocabulaire axé sur la résolution de problèmes/les relations avec un texte de référence Groupe 4 - Phonétique - fusion de mots CV avec des lettres magnétiques Groupe 5 - Connaissance de l'alphabet - correspondance graphème-phonème avec du sable et des cartes de lettres 		
<p>TÂCHE ACTIONNELLE/ PRATIQUE INTENTIONNELLE/ APPRENTISSAGE COLLABORATIF (CENTRES)</p>	<p>En plus des autres possibilités d'apprentissage par le jeu, les options de littératie disponibles peuvent inclure :</p> <ul style="list-style-type: none"> écouter et parler pour interagir, explorer les lettres et les mots, lecture autonome, écriture indépendante/partagée, etc. 		
<p>LE PARTAGE AVEC L'ENSEMBLE DU GROUPE & CONSOLIDATION</p> <p>10 minutes</p>	<ul style="list-style-type: none"> Fusion et segmentation des phonèmes Connaissance de l'alphabet/phonétique Écouter et parler pour interagir - Partager et consolider la façon dont les élèves ont été capables de résoudre les problèmes de manière positive tout au long des opportunités d'apprentissage. Métacognition - Racontez à un partenaire ce que vous avez fait aujourd'hui (l'éducateur encourage la réflexion et la communication sur la pensée et l'apprentissage). 		

Soutenir la littératie en deuxième année (exemple de bloc de 100 minutes)

Groupements	Objectifs	Pratiques	Ressources potentielles
L'ENSEMBLE DU GROUPE Développer les compétences 5 minutes	<ul style="list-style-type: none"> La conscience phonémique – segmenter 4 phonèmes 	<ul style="list-style-type: none"> Mini-leçon Écouter et parler pour interagir 	<ul style="list-style-type: none"> Activités séquentielles de la conscience phonologique/phonémique
L'ENSEMBLE DU GROUPE Développer les compétences/Tâche actionnelle 15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> La compréhension & les Sciences - introduire une provocation pour guider vers tâche actionnelle 	<ul style="list-style-type: none"> Lecture à haute voix / Visionner une vidéo ensemble Écouter et parler à interagir 	<ul style="list-style-type: none"> IDÉLLO Affiches scolaires ou autres affiches non fictionnelles, article, texte, etc.
PETIT GROUPE 25 minutes – durée de chaque groupe est en fonction des besoins des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Groupe 1 : Conscience phonémique - segmenter les phonèmes pour isoler les sons médians avec les boîtes d'Elkonin et les jetons Groupe 2 : Phonétique - renforcement de la correspondance graphème-phonème en se concentrant sur é avec des textes décodables et des bandes de surlignage Groupe 3 : Écoute et expression orale - interagir pour élargir le vocabulaire scientifique avec des images pour provoquer la pensée critique 		
Tâche actionnelle/ Pratique ciblée/ Apprentissage collaboratif en même temps que le petit groupe ci-dessus	Pendant que l'éducateur travaille avec de petits groupes, d'autres élèves participent à des activités d'apprentissage intentionnellement planifiées, individuellement ou en petits groupes: <ul style="list-style-type: none"> Travail sur la phase de planification/conception de la tâche actionnelle Étude de mots/L'analyse de mots écrits Écriture interactive 		
L'ENSEMBLE DU GROUPE 10 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Phonétique - «ou» comme dans jouet 	<ul style="list-style-type: none"> Mini-leçon Écouter et parler pour interagir 	<ul style="list-style-type: none"> Ressource pour soutenir l'enseignement de la phonétique
PETIT GROUPE 25 minutes – durée de chaque groupe est en fonction des besoins des élèves	<ul style="list-style-type: none"> Groupe 4 - Phonétique - décodage et encodage de «en/an» avec des tableaux blancs et des marqueurs Groupe 5 - Lecture à haute voix de textes non fictionnels pour développer les connaissances en Sciences 		
Tâche actionnelle/ Pratique ciblée/ Apprentissage collaboratif en même temps que le petit groupe ci-dessus	Pendant que l'éducateur travaille avec de petits groupes, d'autres élèves participent à des activités d'apprentissage intentionnellement planifiées, individuellement ou en petits groupes: <ul style="list-style-type: none"> Continuer à travailler sur la planification/conception de la tâche actionnelle Lecture autonome Écriture indépendante 		
LE PARTAGE AVEC L'ENSEMBLE DU GROUPE & CONSOLIDATION 15 minutes	<ul style="list-style-type: none"> Partage et consolidation en groupe entier - Écouter et parler pour interagir, écriture partagée Le billet de sortie (évaluation en tant qu'apprentissage/métacognition basée sur les compétences/stratégies de littératie) - Écriture indépendante ou production orale (différenciée en fonction de l'aptitude de l'élève à écrire) 		

Le langage à l'oral

Une base solide en langue orale est particulièrement importante dans les programmes d'immersion française précoce. En planifiant l'apprentissage, il est essentiel de donner aux élèves de multiples occasions d'écouter et de parler le français dans divers contextes. Ces occasions permettent aux élèves d'enrichir leurs connaissances de base, d'enrichir leur vocabulaire et de développer leur sens de la langue.

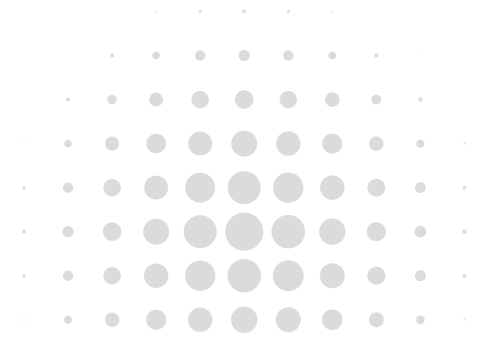
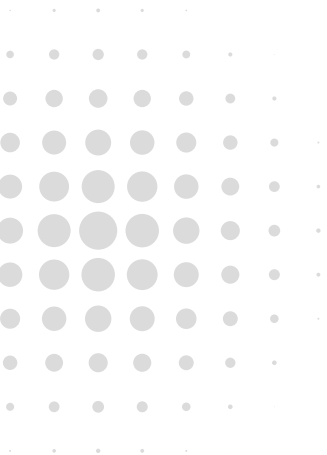
L'Association ontarienne des orthophonistes et des audiologistes présente son livre *Le langage oral à portée de la main* (2014) en mettant l'accent sur l'importance du langage oral.

Le langage oral est le fondement de la lecture, de l'écriture et de l'interaction sociale, et il sous-tend ainsi la réussite scolaire. Bien que le développement de la communication orale (parler et écouter) soit un processus naturel, tous les élèves n'acquièrent pas ces compétences automatiquement. Les difficultés langagières orales sont souvent «invisibles» et rarement bien comprises ou décelées par le personnel enseignant et les parents. Les élèves qui éprouvent ces difficultés sont plus susceptibles de connaître l'échec scolaire en raison de la complexité des exigences liées à la communication dans la salle de classe, même en maternelle et au cycle primaire. Les élèves doivent utiliser le langage oral pour écouter et apprendre, ainsi que pour communiquer leur compréhension de toutes les matières du curriculum. Les interactions dans les milieux sociaux de la salle de classe et de la cour d'école reposent également sur la communication orale. Par conséquent, fournir des occasions d'apprentissage efficaces de langage oral, c'est pertinent et important pour tous les élèves, mais particulièrement essentiel pour certains d'entre eux. (Blaxley et al, 2014, p. 1)

Les élèves doivent être présentés à une variété de textes français (audio, vidéo, imprimés) et d'orateurs afin de développer leur capacité d'écoute. Les éducateurs doivent prévoir des soutiens et de multiples occasions pour les élèves, en tant que locuteurs, d'interagir avec d'autres dans des contextes authentiques et significatifs. Un environnement d'apprentissage sûr et inclusif est essentiel pour promouvoir l'apprentissage d'une nouvelle langue. La langue orale dans un programme d'immersion française comprend:

- Écouter - Compréhension orale (CO) - Je peux comprendre ce que j'entends.
- Écouter et parler pour interagir – Interaction orale (IO) - Je peux participer à un échange oral en tant qu'auditeur et en tant que locuteur.
- Parler – Production orale (PO) - Je peux produire les mots et les phrases répétés et spontanés.

Ce qui suit est un continuum créé pour soutenir le langage oral basé sur le CECR. Il peut être utilisé comme outil d'auto-évaluation pour l'immersion française précoce. Les énoncés «Je peux» fournissent aux élèves et aux éducateurs un langage basé sur les atouts pour communiquer les compétences et déterminer les prochaines étapes de l'apprentissage et de l'enseignement. Les éducateurs peuvent également utiliser les stratégies énumérées pour soutenir l'apprentissage des élèves. Pour les élèves dépassant ce niveau, les éducateurs peuvent se référer aux descripteurs consultables du CECR ou ceux développés spécifiquement pour les jeunes apprenants âgés de 7 à 10 ans.





JE SUIS CAPABLE!


Nom: _____

DÉCOUVERTE/PRÉ-PRODUCTION		PRODUCTION PRÉCOCÉ		ÉMERGENCE DU DISCOURS	
<p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> reproduire des gestes et des mouvements pour montrer ma compréhension; répéter 	<p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre des mots et des phrases simples; répondre dans ma langue maternelle; répondre physiquement à des ordres en français; babiller, chuchoter et inventer des mots en français; insérer des mots français isolés dans mon discours; utiliser des salutations simples et des expressions de départ (par ex., <i>Au revoir!</i>); produire des mots à l'aide de gestes; être attentif à quelqu'un qui parle; prendre la parole à tour de rôle. 	<p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre mon éducateur à l'aide des gestes et du contexte; comprendre et suivre des instructions simples; exprimer mes besoins de base en français; répondre à des questions en utilisant un modèle de phrase (par ex., <i>J'aime...; Je vols...;</i>); utiliser des phrases simples et courtes apprises par cœur à des objectifs spécifiques; me présenter ainsi que les autres; démarrer des explications si je ne comprends pas; démarrer de l'aide; suivre un modèle pour construire des phrases et les dire. 	<p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre mon éducateur la plupart du temps; comprendre les nombres et les utiliser dans des conversations quotidiennes; utiliser un vocabulaire de base pour m'exprimer; comprendre l'idée principale de textes, de chansons et de vidéos adaptés à mon âge; énoncer une liste d'objets; utiliser des phrases complètes et simples; construire des phrases simples sur moi-même; poser des questions simples; utiliser un peu de français en jouant; exprimer mes pensées et mes sentiments sur les textes médias 	<p>Je peux:</p> <ul style="list-style-type: none"> comprendre mon éducateur presque tout le temps participer à des conversations sur des concepts mathématiques (par ex., les nombres, les formes, les schémas, les graphiques); utiliser un vocabulaire plus élaboré; utiliser des phrases complexes; joindre des phrases simples en utilisant "et", "ou" et "puis"; raconter et répéter des histoires simples; poser des questions détaillées; expliquer le fonctionnement des choses en utilisant un vocabulaire spécifique; participer à des conversations simples en français; utiliser le français dans la plupart des contextes (par ex., avec d'autres éducateurs et des pairs dans divers contextes); parler à une vitesse normale en utilisant une intonation correcte. 	<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser le français tout au long de la journée pour modéliser et créer un environnement linguistique riche; ajouter quelque chose de nouveau à chaque interaction; parler en français à une vitesse régulière; modéliser l'utilisation du vocabulaire français que je connais pour expliquer le vocabulaire que j'apprends; m'engager à raconter des histoires encourager le dialogue en français pendant le jeu de rôle; m'encourager à échanger mes idées et mes opinions avec d'autres pour montrer que nous pouvons apprendre la langue les uns des autres; me poser des questions qui nécessitent une réflexion critique et encouragent l'investigation; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française.
<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> m'aider à développer des stratégies d'écoute; considérer qu'il peut être accablant et épuisant de s'adapter à l'école et à une nouvelle langue; parler français et utiliser des gestes physiques et visuels; m'offrir un environnement sûr pour prendre des risques et m'aider à développer une bonne relation avec mon éducateur et la langue française; s'assurer que le langage utilisé est pertinent; poser des questions par oui ou non; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; lire des livres simples en français avec un texte prévisible; utiliser des chansons françaises simples pour les routines et pour enrichir le vocabulaire; modéliser le langage usuel en utilisant des mots français simples et une expression correcte; modéliser l'utilisation des débuts de phrases et des mots interrogatifs; me faire participer à des jeux de rôle; offrir un choix si j'ai besoin d'un soutien (par ex., "Est-ce que l'auto est rouge ou verte?"); consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française. 	<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> m'engager dans une conversation riche de sens comme moyen d'utiliser le français; m'encourager à communiquer mes idées à mon propre rythme, avec ou sans soutien; favoriser un environnement positif et dynamique dans lequel je peux produire (parler, écrire, lire) avec confiance, autonomie et plaisir; me permettre d'utiliser ma langue maternelle, car elle constitue une source importante de langue pertinente; fournir de nombreuses occasions authentiques de développer le vocabulaire français; lire des livres adaptés au développement des élèves et qui les intéressent; me permettre de faire des erreurs; me donner l'occasion de m'engager activement et de produire ce que je sais déjà en français, y compris en jouant avec la langue et ses structures; m'exposer à d'autres sources d'écoute (par ex., d'autres éducateurs, des vidéos en français, des enregistrements en français); me poser des questions ouvertes; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; me donner des occasions de développer ma conscience phonologique/phonémique offrir un choix si j'ai besoin d'un soutien (par ex., "Est-ce que l'auto est rouge ou verte?"); consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française. 	<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> m'engager dans une conversation riche de sens comme moyen d'utiliser le français; m'encourager à communiquer mes idées à mon propre rythme, avec ou sans soutien; favoriser un environnement positif et dynamique dans lequel je peux produire (parler, écrire, lire) avec confiance, autonomie et plaisir; me permettre d'utiliser ma langue maternelle, car elle constitue une source importante de langue pertinente; fournir de nombreuses occasions authentiques de développer le vocabulaire français; lire des livres adaptés au développement des élèves et qui les intéressent; me permettre de faire des erreurs; me donner l'occasion de m'engager activement et de produire ce que je sais déjà en français, y compris en jouant avec la langue et ses structures; m'exposer à d'autres sources d'écoute (par ex., d'autres éducateurs, des vidéos en français, des enregistrements en français); me poser des questions ouvertes; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; me donner des occasions de développer ma conscience phonologique/phonémique offrir un choix si j'ai besoin d'un soutien (par ex., "Est-ce que l'auto est rouge ou verte?"); consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française. 	<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser le français tout au long de la journée pour modéliser et créer un environnement linguistique riche; ajouter quelque chose de nouveau à chaque interaction; parler en français à une vitesse régulière; modéliser l'utilisation du vocabulaire français que je connais pour expliquer le vocabulaire que j'apprends; m'engager à raconter des histoires encourager le dialogue en français pendant le jeu de rôle; m'encourager à échanger mes idées et mes opinions avec d'autres pour montrer que nous pouvons apprendre la langue les uns des autres; me poser des questions qui nécessitent une réflexion critique et encouragent l'investigation; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française. 	<p>Mes éducateurs peuvent:</p> <ul style="list-style-type: none"> utiliser le français tout au long de la journée pour modéliser et créer un environnement linguistique riche; ajouter quelque chose de nouveau à chaque interaction; parler en français à une vitesse régulière; modéliser l'utilisation du vocabulaire français que je connais pour expliquer le vocabulaire que j'apprends; m'engager à raconter des histoires encourager le dialogue en français pendant le jeu de rôle; m'encourager à échanger mes idées et mes opinions avec d'autres pour montrer que nous pouvons apprendre la langue les uns des autres; me poser des questions qui nécessitent une réflexion critique et encouragent l'investigation; me proposer des activités attrayantes auxquelles je peux m'identifier et qui me motivent à apprendre une langue tout au long de ma vie; consulter les documents du ministère et les ressources du conseil scolaire qui soutiennent l'apprentissage de la langue française. 	

Le langage à l'oral- Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants

Les élèves interagissent avec leurs camarades et leur éducatrice en jouant avec des objets concrets. L'éducatrice incite les élèves à poser des questions et modélise l'utilisation du vocabulaire lié au contexte.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Puisque l'éducatrice facilite les conversations, cette activité favorise le développement du vocabulaire et la maîtrise du langage oral. Elle convient bien aux cadres du programme de la maternelle et jardin d'enfants.

Liens avec le programme de la maternelle et jardin d'enfants

- Communiquer avec d'autres personnes de diverses manières, à des fins variées et dans une variété de contextes (OE1)
- Écouter et répondre aux autres, tant verbalement que non verbalement, à des fins diverses (p. ex., pour échanger des idées, offrir des opinions) et dans des contextes variés (par exemple, dans des jeux exploratoires ; dans les aires d'apprentissage, en participant à des jeux) (SE 1.2)

Lien avec le CECR

- Peut décrire des aspects simples de sa vie quotidienne en une série de phrases simples, en utilisant des mots simples et des phrases de base, à condition qu'ils puissent se préparer.
- Peut comprendre des questions et des instructions qui leur sont adressées avec soin et lentement et suivre des instructions courtes et simples.

(CECR 2018)


Objectif d'apprentissage

Je peux dire/répéter quelques mots et phrases courtes et simples. Je peux décrire les objets de l'école en phrases simples et courtes.

Le langage à l'oral - Résumé de la vidéo: Deuxième année

Ensemble, les élèves écoutent une vidéo et utilisent les informations recueillies pour communiquer oralement leur réflexion et leur compréhension sur le sujet (la conservation de l'eau dans la vidéo). L'éducatrice modélise la syntaxe en français en se concentrant sur un riche vocabulaire étroitement relié au contenu.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Les composantes de cette leçon comprennent :

- Les élèves regardent une vidéo sans son sur la conservation de l'eau. Ils engagent ensuite une conversation en groupe en utilisant la méthode Je vois... Je pense... Je me demande... en rapport avec la vidéo.
- Les élèves regardent à nouveau la vidéo, cette fois-ci avec le son, par petits segments. L'éducatrice met la vidéo en pause pour faire des liens avec les connaissances acquises et les observations faites lors du premier visionnage, met en évidence les nouveaux concepts et renforce le vocabulaire spécifique.
- Les élèves regardent à nouveau la vidéo avec le son et s'engagent dans une stratégie de « pense-pair-partage » en petits groupes. (Comment ont-ils utilisé l'eau dans la vidéo? Comment pouvez-vous utiliser l'eau dans votre vie?)
- Après avoir regardé la vidéo ensemble, les élèves dressent une liste des principales actions à mettre en place pour améliorer leurs habitudes de consommation d'eau. (ex. prendre une douche et non un bain, recueillir l'eau de pluie avec un contenant de plastique, fermer le robinet lorsqu'on se brosse les dents)

Tâches orientées vers l'action

Les élèves remarquent que leur famille utilise trop d'eau à la maison. En petits groupes, les élèves expliquent comment ils peuvent réduire leur propre consommation d'eau. Un élève peut jouer le rôle d'un parent et l'autre peut expliquer les actions quotidiennes qui doivent être modifiées à la maison pour économiser l'eau.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité permet d'introduire un nouveau vocabulaire riche qui encourage la maîtrise de la langue orale et facilite des conversations soutenues et ciblées sur un sujet précis (l'eau). Elle convient à un apprentissage interdisciplinaire.

Liens avec le programme de science de deuxième année

Évaluer son utilisation personnelle et domestique de l'eau et créer un plan pour l'utiliser de manière responsable. (E 1.2)

Lien avec le CECR

- Peut identifier des informations simples et concrètes dans une courte vidéo, à condition que le visuel soutienne ces informations et que la diffusion soit très lente et claire.
- Peut prendre part à une conversation simple et factuelle sur un sujet prévisible (par ex. son pays, sa famille, son école). (CECR 2018)

Objectif d'apprentissage

Je peux identifier oralement des moyens d'économiser l'eau à la maison.

Possibilités pour aller un peu plus loin avec cette activité

- Créez une infographie (par exemple, comment économiser l'eau à la maison)
- Créer une courte vidéo (ex.: Top 5 des façons pour économiser l'eau)
- Organisez une discussion en classe sur d'autres ressources qui sont gaspillées et les moyens d'être plus responsables, en particulier en ce qui concerne les ressources non renouvelables.



La conscience phonémique

- [Définition et exemples – Ministère de l'éducation](#)

Le tableau suivant représente un continuum de compétences de conscience phonologique:



Discrimination et identification de son initial	<ul style="list-style-type: none">• Identifier le premier son d'un mot.
Discrimination et identification du son final	<ul style="list-style-type: none">• Identifier le dernier son d'un mot.
Discrimination et identification de son médial	<ul style="list-style-type: none">• Identifier le son au milieu d'un mot.
Fusion et segmentation des sons	<ul style="list-style-type: none">• Fusionner des phonèmes individuels pour former un mot.• Identifier chacun des phonèmes d'un mot.
Fusion et segmentation de sons complexes	<ul style="list-style-type: none">• Fusionner des sons complexes pour former un mot.• Identifier les sons complexes dans un mot.
Addition et suppression de phonèmes	<ul style="list-style-type: none">• Prononcer un mot et supprimer un phonème• Ajouter un phonème à un mot• Remplacer un phonème dans un mot par un autre phonème

Adapté de Le langage oral à portée de la main (AOOA), 2014.

La conscience phonologique - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants

Accompagnés par l'éducatrice, les élèves du groupe utilisent des gestes pour séparer les mots oralement en syllabes.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité permet l'identification des syllabes (2 syllabes) pour développer la conscience phonémique.

Liens avec le programme de la maternelle et jardin d'enfants

Explorer les sons, les rythmes et les structures linguistiques par soi-même ou avec de l'aide (SE 1.1)

Lien avec le CECR

Peut reconnaître et reproduire les sons de la langue cible correctement s'il est guidé avec soin. (CECR 2018)


Objectif d'apprentissage

Je peux identifier oralement les syllabes d'un mot.

La conscience phonémique - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants

Accompagnés par l'éducatrice, les élèves, placés en petit groupe, participent à une activité de fusion des phonèmes.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité propose de fusionner des phonèmes pour développer la conscience phonémique.

Liens avec le programme de la maternelle et jardin d'enfants

- Communiquer avec d'autres personnes de diverses manières, à des fins variées, et dans des contextes variés. (OE1)
- Comprendre que les mots peuvent rimer, peuvent commencer ou finir par le même son et qu'ils sont composés de phonèmes qui peuvent être manipulés pour créer de nouveaux mots. (SE 1.11)

Lien avec le CECR

Peut reconnaître et reproduire les sons de la langue cible correctement s'il est guidé avec soin. (CECR 2018)


Objectif d'apprentissage

Je peux articuler individuellement chaque phonème d'un mot et les fusionner oralement.

La conscience phonémique - Résumé de la vidéo: Deuxième année

Dans cette leçon en groupe, l'éducatrice dit un mot et identifie un phonème à remplacer. Les élèves remplacent le phonème comme indiqué pour créer un nouveau mot.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité se vise la substitution de phonèmes pour développer la conscience phonémique.

Liens avec le programme de français langue seconde de deuxième année

Utiliser des stratégies d'écoute interactive : identifier et utiliser quelques stratégies d'écoute interactive adaptées à une variété de situations tout en participant à des interactions sociales et scolaires structurées et guidées. (A 2.1)

Lien avec le CECR

Peut reconnaître et reproduire les sons de la langue cible correctement s'il est guidé avec soin. (CECR 2018)

Objectif d'apprentissage

Je peux entendre un mot à l'oral et substituer le phonème pour créer un nouveau mot.

La connaissance des lettres

- [Définition et exemples – Ministère de l'éducation](#)

Les éléments suivants représentent un continuum de la connaissance des lettres:

- ↓ identifier les lettres et produire le son le plus courant qui leur est associé
- ↓ nommer les lettres et les sons les plus courants qui leur sont associés
- ↓ former des lettres en utilisant des moyens multimodaux (par ex., tracer des lettres dans le sable)
- ↓ écrire des lettres
- ↓ produire les sons les plus courants des combinaisons de lettres
- ↓ écrire des mots en utilisant des orthographes approchées



La connaissance des lettres - Résumé de la vidéo: Maternelle et jardin d'enfants

En groupe, l'éducatrice présente une nouvelle lettre et un nouveau son aux élèves. Cette courte leçon met l'accent sur la formation des lettres, la correspondance graphème-phonème, le vocabulaire, les mouvements de la bouche, l'articulation et la fusion consonne/voyelle simple.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité propose l'introduction d'un phonème et d'un graphème en mettant l'accent sur la forme de la bouche, la forme de la lettre et les mots qui contiennent ce phonème/graphème.

Liens avec le programme de maternelle et jardin d'enfants

- Utiliser des stratégies d'écoute interactive : identifier et utiliser quelques stratégies d'écoute interactive adaptées à une variété de situations tout en participant à des interactions sociales et scolaires structurées et guidées. (OE1)

Lien avec le CECR

- Communiquer avec d'autres personnes de diverses manières, à des fins variées, et dans des contextes variés.
- Explorer les sons, les rythmes et les structures linguistiques par soi-même ou avec de l'aide. (CECR 2018)

Objectif d'apprentissage

Je peux faire correspondre les lettres et les sons.

La connaissance du système alphabétique (La phonétique)

- [Définition et exemples – Ministère de l'éducation](#)

La phonétique s'appuie sur les éléments de la connaissance de l'alphabet. Au fur et à mesure que l'automatisme se développe, les élèves appliquent leur connaissance des correspondances graphème-phonème pour décoder les mots avec une aisance croissante.

L'ordre dans lequel les élèves développent ces compétences peut varier.

- Décoder/lire à haute voix des mots d'une seule syllabe avec des structures de mots simples (CV, CVC, CCV) en utilisant les compétences de fusion
- Encoder/écrire des mots d'une seule syllabe
- Décoder/lire à haute voix des mots d'une seule syllabe avec des structures de mots plus complexes
- Encoder/écrire des mots multisyllabiques comprenant des formes orthographiques familières d'un mot à l'autre



La phonétique - Résumé de la vidéo: Deuxième année

Dans cette activité en petits groupes, l'éducatrice dit un mot et demande aux élèves de substituer un phonème pour créer un nouveau mot. Cette activité permet d'identifier, de substituer correctement des phonèmes et de sélectionner un graphème approprié. Les élèves peuvent utiliser, par exemple, des tableaux blancs, des boîtes Elkonin ou des cartes imprimées de graphèmes pour produire des chaînes de mots en ne changeant qu'un seul graphème.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité permet de relier des phonèmes et des graphèmes par la manipulation des sons pour renforcer les compétences d'orthographe.

Liens avec le programme de français langue seconde de deuxième année

Lire avec fluidité : lire des textes en français contenant des mots, des noms, des expressions et des structures linguistiques familières traitant de sujets quotidiens, à un rythme suffisant, avec confiance et utilisant une variété d'indices afin de comprendre le sens du texte. (C 1.3)

Lien avec le CECR

Peut reconnaître et reproduire les sons de la langue cible correctement s'il est guidé avec soin. (CECR 2018)

Objectif d'apprentissage

Je peux identifier oralement les phonèmes individuels dans un mot et relier chaque phonème à un graphème.

L'étude de mots/L'analyse de mots écrits

- [Définition et exemples – Ministère de l'éducation](#)


L'enseignement explicite des régularités orthographiques et des morphèmes en français soutient la capacité des élèves à décoder/lire et encoder/épeler des mots de plus en plus complexes.



L'étude des mots/L'analyse de mots écrits - Résumé de la vidéo: Deuxième année

En groupe, l'éducatrice fournira aux élèves une liste de mots familiers afin d'encourager l'identification d'un modèle orthographique spécifique, la règle pour l'utilisation du « c dur » et du « c doux ».



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Pourquoi cet apprentissage?

Cette activité vise le modèle orthographique qui différencie le du « c dur » et du « c doux ».

Liens avec le programme de français langue seconde de deuxième année

Utiliser des stratégies de compréhension de la lecture : identifier quelques stratégies de compréhension de la lecture et les utiliser de manière appropriée. (C 1.1)

Lien avec le CECR

Peut reconnaître et reproduire les sons de la langue cible correctement s'il est guidé avec soin. (CECR 2018)

Objectif d'apprentissage

J'apprendrai à appliquer des modèles orthographiques pour décoder les mots avec précision..

Section 3 • Résumé du projet

Aperçu du projet

Plus d'un quart de nos 55 écoles élémentaires offrent un programme d'immersion en français. Nous sommes heureux que nos programmes d'immersion française sont devenus beaucoup plus diversifiés et cherchent continuellement à soutenir l'apprentissage des élèves. Nous continuons chercher des moyens d'éradiquer les obstacles systémiques afin d'offrir un enseignement équitable et d'accroître la réussite de tous les élèves, y compris ceux qui suivent nos programmes d'immersion française. Dans le cadre de ces efforts, nous savons que nous devons aider les éducateurs à l'évaluation et les interventions précoces en lecture.

- Compte tenu de ce besoin, un projet a été proposé en 2019 avec les objectifs suivants:
- Accroître les connaissances et la confiance des éducateurs du primaire en immersion française en ce qui concerne la science de la lecture et le Cadre européen commun de référence (CECR).
- Développer des stratégies d'enseignement pratiques qui soutiennent les interventions en lecture en français langue seconde.
- Affiner les stratégies d'évaluation en ce qui concerne l'évaluation diagnostique de la lecture en français langue seconde.
- Travailler en partenariat avec des orthophonistes, les psychologues et les coordonnateurs de l'éducation afin d'approfondir les connaissances et développer la capacité à soutenir la lecture dans le cadre de l'immersion française.



- Soutenir les directeurs d'école dans l'élaboration d'un processus d'organisation de l'intervention en lecture dans leurs écoles qui augmente les compétences en lecture en immersion

Divers événements ont eu un impact sur le calendrier et la portée de ce projet. Aussi difficile que cela ait pu être, ce retard nous a donné l'occasion de développer notre propre apprentissage en termes de pratiques fondées sur des données probantes pour soutenir la lecture précoce. Depuis le début du projet en 2019, de nombreuses parties prenantes au niveau du système et de l'école ont collaboré et appris ensemble pour renforcer les capacités sur les fondamentaux de la lecture. Le retard nous a également permis de développer un partenariat avec l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI) afin d'enrichir ce travail et d'élargir la portée du projet.


Les quatre membres de l'équipe d'intervention précoce en immersion française ont commencé à travailler sur le projet à la fin du mois de février 2022 avec deux semaines d'apprentissage professionnel portant sur l'enseignement de la lecture fondé sur des données probantes et le Cadre européen commun de référence ainsi qu'une formation à la mise en œuvre des Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). IDAPEL est un indicateur dynamique en langue française, basé sur la recherche, des compétences de base en matière de littératie précoce, y compris la conscience phonémique, le principe alphabétique, l'exactitude et l'aisance dans les textes connectés et la compréhension de texte.

L'équipe a ensuite réalisé l'évaluation IDAPEL dans trois écoles du groupe de réflexion et trois écoles du groupe de contrôle, avec tous les élèves du jardin d'enfants (Y2) jusqu'à la deuxième année. Ces six écoles ont été choisies parmi les quinze écoles de notre district qui offrent l'immersion en français, en fonction des données démographiques (par ex., la géographie, la filière unique par rapport à la double filière, la population de l'école). Les membres de l'équipe ont été affectés aux trois écoles du groupe de réflexion afin de soutenir un enseignement efficace d'étape 1 et de fournir une intervention d'étape 2 aux élèves de première et de deuxième année identifiés par les évaluations IDAPEL. L'objectif était que chaque membre de l'équipe offre un soutien d'étape 2 à cinq ou six paires d'élèves, à raison de trois séances de 30 minutes par semaine de la fin mars à la mi-juin. En dehors du temps consacré à cette intervention d'étape 2, l'équipe s'est engagée avec les éducateurs et les administrateurs à soutenir et à mettre en œuvre l'enseignement d'étape 1 en utilisant des pratiques pédagogiques fondées sur la recherche. Les évaluations de fin d'année ont ensuite été réalisées dans les six écoles.





Lesley Doell
Conseillère pédagogique nationale d'ACPI

 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Dans cette vidéo, Lesley Doell, conseillère nationale en immersion française auprès de l'Association canadienne des professionnels de l'immersion (ACPI), partage un message sur le précieux partenariat entre les deux organisations l'ACPI et le GECDSD et souligne certains soutiens que l'ACPI offre aux éducateurs d'immersion française du Canada.



Résultats du projet

Les conclusions de l'équipe se répartissent en trois catégories: données quantitatives basées sur les évaluations IDAPEL de milieu et de fin d'année, observations qualitatives du développement des élèves et des réflexions sur l'impact de l'éducateur.

Données quantitatives

Voici les résultats de l'analyse des données IDAPEL pour le district et plus particulièrement pour les écoles du groupe de réflexion. Les résultats de ce projet comparent les scores de référence (les buts repères d'IDAPEL) pour le milieu de l'année (mars) et la fin de l'année (juin). Il est important de noter que les buts repères de fin d'année sont plus complexes. IDAPEL a établi des buts repères et seuils de risques préliminaires pour les élèves dont le français est la première langue et continue d'analyser les données dans le but d'établir des buts repères et seuils de risque pour l'immersion française. Notre analyse est fondée sur les buts repères actuels en place pour l'immersion française.

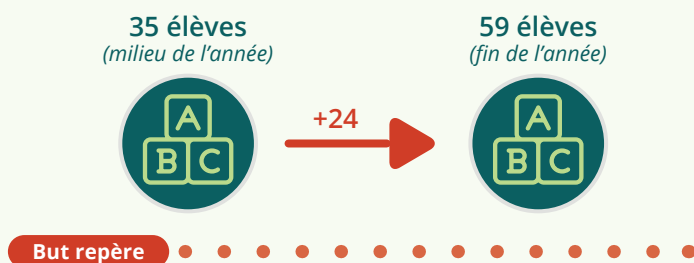
Au niveau du district, nous avons noté la croissance suivante de mars à juin 2022 sur la base de toutes les écoles participant à notre projet, de trois écoles du groupe de réflexion et de trois écoles du groupe de contrôle :

Jardin d'enfants (*deuxième année du programme - Senior Kindergarten*)

Les données IDAPEL pour les 175 élèves du jardin d'enfants reflètent une progression dans plusieurs domaines:

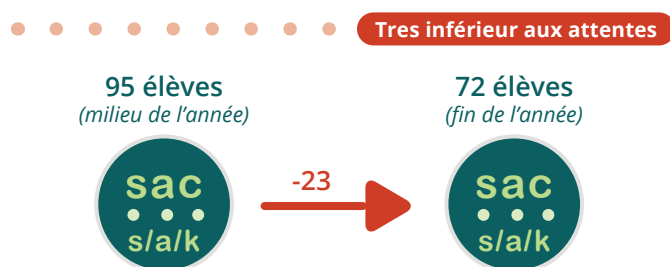
La facilité à nommer les lettres

- au milieu de l'année, 35 élèves atteignaient ou dépassaient le but repère, tandis que 59 élèves atteignaient ce niveau à la fin de l'année, soit une augmentation de 24 élèves atteignant ou dépassant le but repère



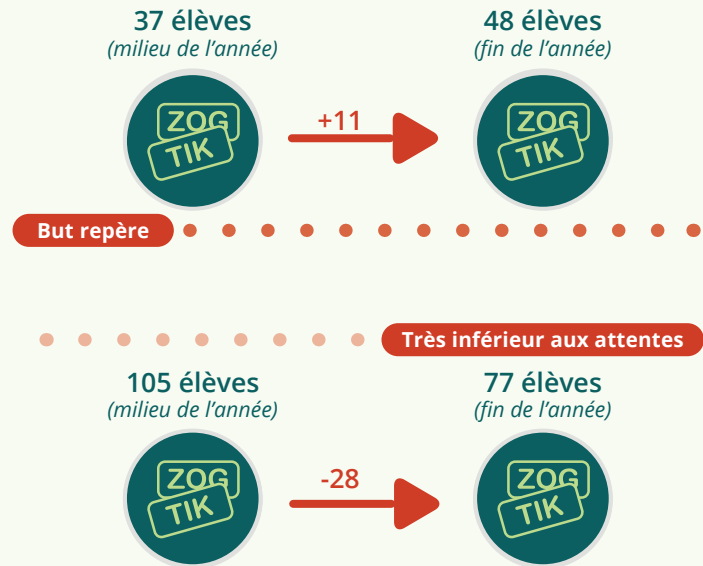
Facilité à segmenter les phonèmes

- un nombre similaire d'élèves ont atteint ou dépassé les buts repères dans les deux évaluations
- au milieu de l'année, 95 élèves étaient bien en dessous du but repère, alors que 72 étaient à ce niveau à la fin de l'année, ce qui représente une diminution de 23 élèves très inférieur aux attentes



Facilité à lire des non-mots - Sons de lettres corrects

- Au milieu de l'année, 37 élèves atteignaient ou dépassaient le but repère, tandis que 48 élèves atteignaient ce niveau à la fin de l'année, ce qui représente une augmentation de 11 élèves au niveau ou au-dessus du but repère
- au milieu de l'année, 105 élèves étaient bien en dessous du but repère (très inférieur aux attentes) tandis que 77 élèves étaient bien en dessous du but repère à la fin de l'année, soit une diminution de 28 élèves bien en dessous du but repère



Première année

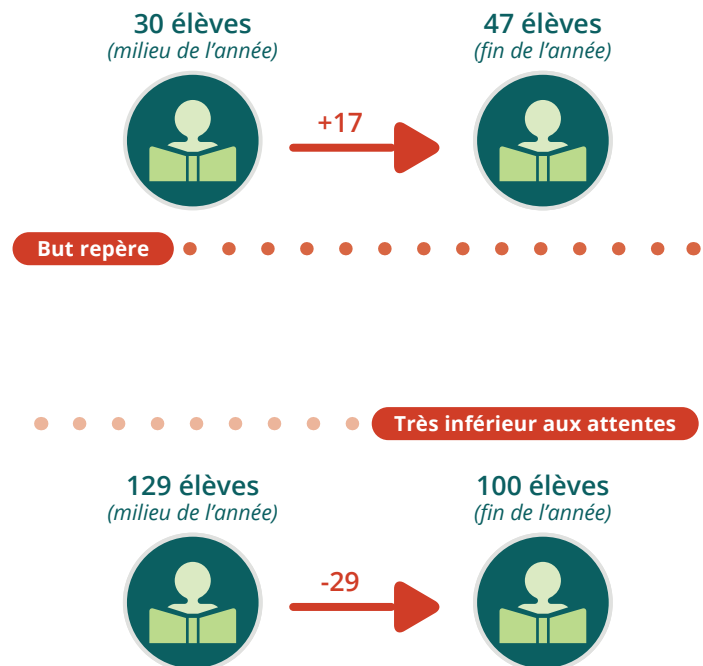
Les données IDAPEL pour les 192 élèves de première année reflètent une augmentation de la capacité des élèves à lire des non-mots (les mots inventés) et le maintien du niveau de compétence en lecture orale.

Facilité à lire des non-mots - Mots recodés correctement

- Au milieu de l'année, 30 élèves atteignaient ou dépassaient le but repère, tandis que 47 élèves atteignaient ce niveau à la fin de l'année, ce qui représente une augmentation de 17 élèves au niveau ou au-dessus du but repère.
- au milieu de l'année, 129 élèves étaient bien en dessous du but repère, tandis que 100 élèves étaient à la fin de l'année, soit une diminution de 29 élèves bien sous le but repère

Facilité en lecture orale

- un nombre similaire d'élèves ont atteint ou dépassé les buts repères dans les deux évaluations

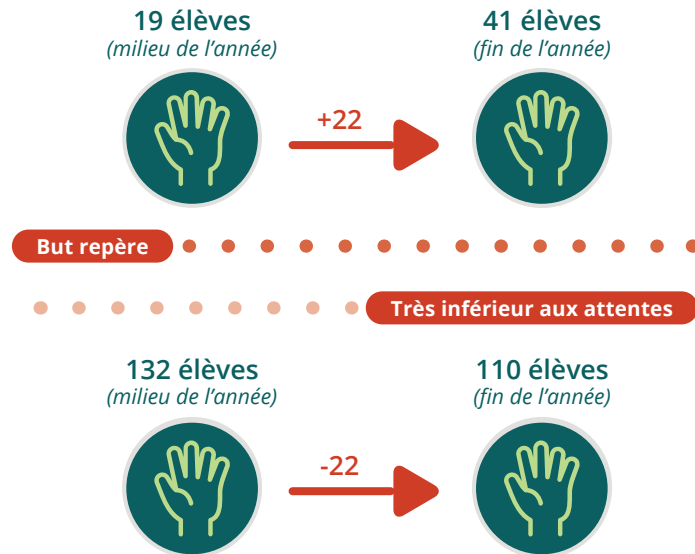


Deuxième année

Les données IDAPEL pour les 175 élèves de deuxième année montrent une progression dans la capacité à fournir un résumé oral d'un passage décodé. Il y a eu une amélioration dans le domaine du rappel oral du récit. On a demandé aux élèves de fournir un résumé s'ils étaient capables de lire un nombre prédéterminé de mots d'un passage.

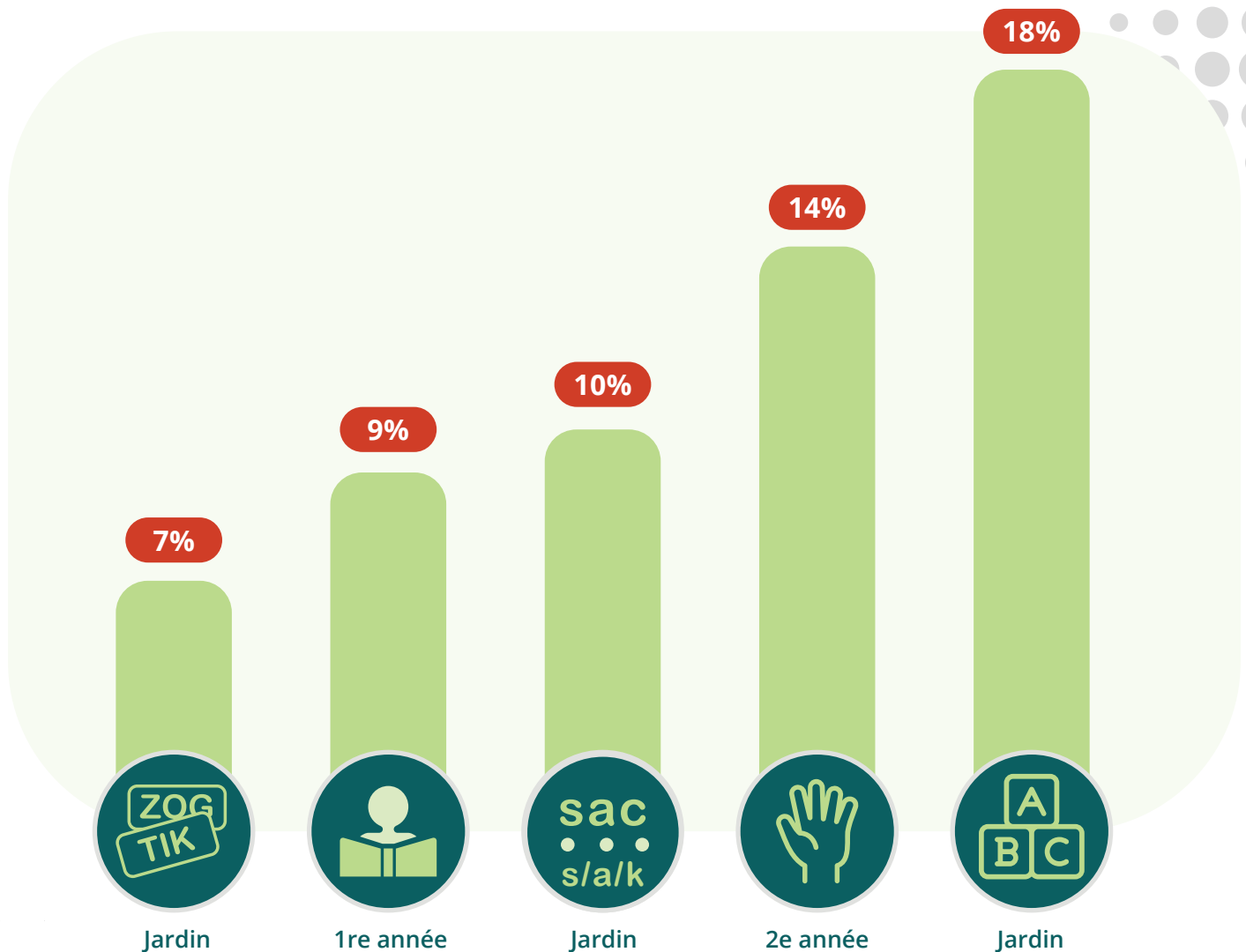
Rappel oral du récit

- au milieu de l'année, 19 élèves atteignaient ou dépassaient le but repère, tandis que 41 élèves atteignaient ce niveau à la fin de l'année, ce qui représente une augmentation de 22 élèves au niveau ou au-dessus du but repère
- au milieu de l'année, 132 élèves étaient bien en dessous du but repère, tandis que 110 élèves étaient bien en dessous du but repère à la fin de l'année, ce qui représente une diminution de 22 élèves bien en dessous du but repère



Dans les trois écoles des groupes de réflexion, nous avons constaté la progression suivante entre mars et juin 2022 :

- 18% de plus d'élèves de jardin d'enfants (Y2) ont atteint ou dépassé le but repère de la facilité à dénommer des lettres.
- 10% d'élèves de jardin d'enfants (Y2) en plus ont atteint ou dépassé le but repère de la segmentation des phonèmes.
- 7% d'élèves de jardin d'enfants (Y2) en plus ont atteint ou dépassé le but repère pour la lecture des non-mots.
- 9% de plus d'élèves de première année ont atteint ou dépassé le but repère de pour la fluidité de lire des mots.
- 14% de plus d'élèves de deuxième année ont atteint ou dépassé le but repère pour le rappel oral du récit. On ne demandait aux élèves de fournir un résumé que s'ils étaient capables de lire un nombre prédéterminé de mots d'un passage.



Observations qualitatives - la progression des élèves

En réponse à l'intervention à court terme, les progrès des élèves ont été variables ; certains élèves ont fait des progrès significatifs de la connaissance de l'alphabet, de la fusion et de la fluidité. Des progrès ont été observés dans la capacité des élèves à identifier et décoder des graphèmes complexes, lire des mots de haute fréquence avec automatisme et lire des phrases avec fluidité. Les preuves d'apprentissage des séances d'enseignement en petits groupes ont également permis d'identifier les élèves qui pourraient avoir besoin d'un soutien ciblé et/ou d'une intervention ciblée.

De nombreux élèves ont exprimé une plus grande confiance en leurs capacités de lire et ont été capables d'appliquer des stratégies de hors du contexte du groupe d'intervention. Les membres de l'équipe ont noté qu'un grand nombre d'élèves ont fait preuve d'une augmentation de l'enthousiasme et de l'engagement, accompagné d'un changement d'état d'esprit positif sur eux-mêmes en tant que lecteurs en immersion française.



Observations qualitatives - impact sur les éducateurs

Le travail de collaboration que les membres de l'équipe dans leurs écoles cibles a favorisé plusieurs changements de pratiques en peu de temps. Les éducateurs ont réfléchi à leur pratique et ont pris des décisions intentionnelles qui ont priorisées les besoins des élèves. Les conversations sur les pratiques d'évaluation ont permis d'introduire de nouveaux outils d'évaluation et de nouveaux ressources. L'équipe a observé une progression vers plus de différenciation et de planification ciblée.

La collaboration des équipes avec les éducateurs et les administrateurs a inspiré aux équipes le désir de rechercher d'autres opportunités d'apprentissage autour la formation de lecteurs compétents et engagés en l'immersion française.

Les vidéos de réflexion des éducateurs, des membres de l'équipe et d'un administrateur saisissent l'impact de ce projet. En plus de réflexion sur le projet, ces vidéos soulignent l'engagement de toutes les parties prenantes à poursuivre ce travail ambitieux et nécessaire. Nous sommes reconnaissants au ministère de l'éducation pour son soutien à ce projet.


Nous espérons que notre voyage contribuera à l'apprentissage des autres et inspirera une transformation indispensable de l'enseignement de la littératie dans le cadre de l'immersion française.



Video de réflexion des éducateurs

Les éducateurs méritent d'être soutenus pour offrir un enseignement efficace de la lecture à chaque apprenant. Nous reconnaissons que nous apprenons et grandissons ensemble dans tous les rôles à travers notre système au GECDSD et nous nous efforçons de fournir le soutien nécessaire à tous les éducateurs. Nous sommes extrêmement reconnaissants envers les éducatrices, Julie Wark et Julie Imeson, de nous avoir invités dans leurs salles de classe et de nous avoir fait part de leur parcours d'apprentissage. Cette vidéo met en lumière certaines de leurs expériences et réflexions liées au développement de lecteurs compétents et engagés en immersion française.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Questions de réflexion

- Comment collectez-vous des informations sur vos apprenants?
- Qu'est-ce qui vous a interpellé en ce qui concerne le soutien de chaque élève en tant que lecteur en l'immersion française?

Vidéo de réflexion de l'administrateur

Les leaders jouent un rôle important dans l'apprentissage équitable et inclusif en immersion française. Dans cette vidéo, Stephanie Paraschak, administratrice d'une école primaire, nous fait part de son expérience en matière de direction et d'apprentissage en immersion française.



Renforcer la confiance
STEPHANIE PARASCHAK
Administratrice d'école primaire



Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Questions de réflexion


- Comment votre formation et votre expérience vous influencent-elles en tant qu'éducateur?
- Qu'aimeriez-vous que votre (vos) administrateur(s) sache(nt) pour soutenir votre progression en tant qu'éducateur en immersion française?

Vidéos de réflexion de l'équipe du projet

La série suivante présente Angeline Humber, conseillère pédagogique, et les membres de l'équipe de recherche et de soutien pour l'intervention en lecture précoce en immersion française, Chadai Cassidy-Boulos, Carla Garneau et Laura Murtagh.

Dans cette vidéo, l'équipe discute de ses principaux apprentissages dans le cadre de ce projet.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Questions de réflexion

- Quel a été votre principal apprentissage en ce qui concerne l'enseignement de la lecture aux élèves en immersion française ?
- Comment pourriez-vous apprendre à connaître vos apprenants pour vous assurer que vous répondez à leurs besoins ?

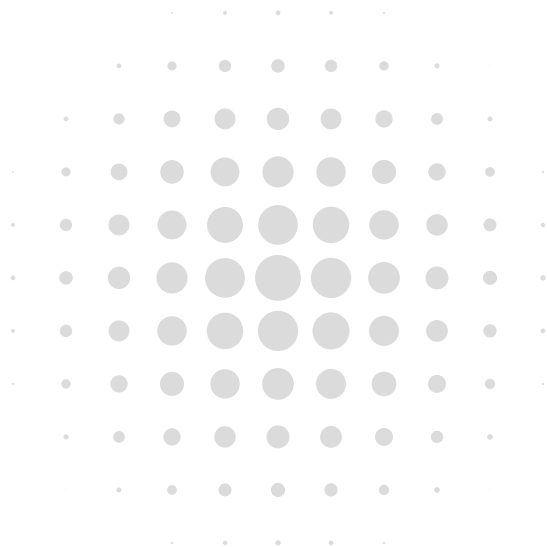
Dans cette vidéo, l'équipe poursuit sa discussion en se concentrant sur son travail en rapport avec le CECR et l'enseignement de la lecture.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.


Questions de réflexion

- Quel a été votre principal apprentissage en ce qui concerne l'enseignement de la lecture aux élèves en immersion française ?
- Comment pourriez-vous apprendre à connaître vos apprenants pour vous assurer que vous répondez à leurs besoins ?



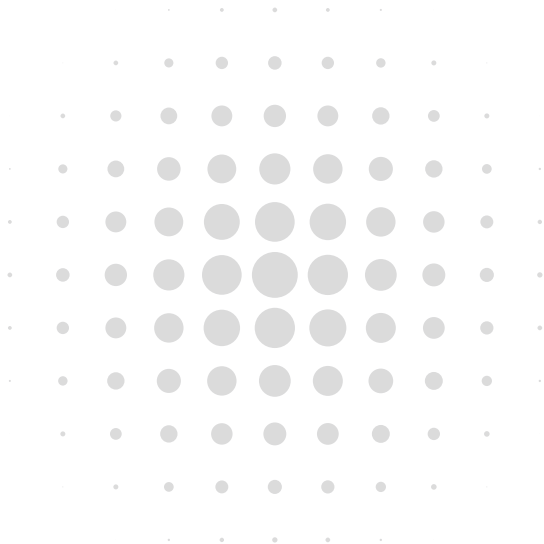
Dans cette vidéo, l'équipe poursuit sa conversation sur le rapport d'enquête sur le droit de lire de la Commission ontarienne des droits de la personne et discute des prochaines étapes de son propre apprentissage professionnel.



 Cliquez [sur ce lien](#) pour visionner la vidéo.

Questions de réflexion

- Quels sont les éléments de l'enseignement de la lecture avec lesquels vous êtes le plus à l'aise dans un contexte d'immersion française ?
- Quel apprentissage professionnel vous aidera à offrir un enseignement efficace de la lecture à tous les apprenants?
- Avec qui pouvez-vous collaborer pour aider à fournir un enseignement de la lecture équitable, inclusif et accessible à tous les apprenants ?
- Comment pouvons-nous assurer la cohérence et la cohésion de notre évaluation et de notre enseignement de la littératie tout en conservant la flexibilité nécessaire pour répondre aux besoins de chaque apprenant?



Études de cas

Ces études de cas donnent un bref aperçu de l'expérience de cinq élèves qui ont suivi un enseignement d'étape 2 avec notre équipe au cours de ce projet. Elles soulignent la nécessité de considérer les élèves comme des enfants individuels ayant des antécédents et des besoins divers. Les études de cas font également état du développement des élèves et de l'impact de l'enseignement dans le cadre de notre court projet. Nous espérons qu'elles vous donneront l'occasion de réfléchir aux parcours personnels et aux besoins de chacun des enfants que vous enseignez.

Yasir

Yasir est un élève de première année d'immersion en français qui est enthousiaste à l'idée de communiquer avec les autres en français. Il est né en Syrie et a immigré au Canada à l'âge de trois ans. Sa famille parle arabe à la maison. Il a fréquenté une école anglaise pour la maternelle et a fréquenté une école élémentaire d'immersion française pour le jardin et la première année. Il fréquente l'école arabe le samedi.

L'enseignante de Yasir le décrit comme quelqu'un d'extraverti, désireux de prendre des risques et de mettre en pratique de nouvelles compétences. Il expérimente le français, essayant de nouveaux mots sans trop y être invité. Il aime les activités pratiques et apprend rapidement les routines. Il fait preuve de responsabilité en classe.

Le bulletin scolaire du 1er semestre de Yasir indique quelques besoins dans les domaines de la compréhension et de l'expression orale en français et des besoins importants en lecture en français, ainsi qu'une certaine marge de progression dans le domaine de l'autorégulation. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente un besoin et 5 une force, ses compétences en français sont les suivantes : Écoute = 3, Expression orale = 4, Lecture = 1 et Écriture = 1.

Yasir éprouve des difficultés à articuler certains sons en français. Il semble que cela soit lié aux sons qu'il a l'habitude de produire lorsqu'il parle arabe. Il apprend à produire les sons qui ne lui sont pas familiers.

Lors d'une entrevue, Yasir a déclaré qu'il était heureux de venir à l'école pour jouer avec ses amis, bien qu'il se sente souvent fatigué. Il a confié qu'il avait «très peur» lorsqu'il lisait à l'école «because I don't really know how to read.» Il a dit qu'il n'aimait pas lire. Lorsqu'il y a un mot difficile à lire, Yasir dit qu'il «thinks». Il est heureux de choisir des livres parce que son frère, qui est à l'école secondaire, peut les lui lire.

Yasir a été identifié pour un soutien intensif en matière d'alphabétisation sur la base des résultats obtenus en hiver aux Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). Lorsqu'on lui a présenté des mots inventés de deux syllabes pendant une minute, il a correctement décodé deux sons de lettres simples (une voyelle et une consonne). Lorsqu'on lui a présenté un passage à lire à haute voix pendant une minute, Yasir n'a pu décoder aucun des mots du premier passage. Sur la base des scores IDAPEL de référence, il a été considéré comme un élève à risque.

Yasir a bénéficié d'un soutien intensif d'étape 2 en petits groupes pour développer la reconnaissance des lettres et les compétences phoniques initiales au cours de 20 séances d'une demi-heure. Le point de départ de ce soutien était basé sur des évaluations initiales visant à mettre en évidence les lacunes spécifiques dans sa connaissance des lettres. Il n'identifiait pas encore la plupart des sons des lettres. De plus, il commençait tout juste à fusionner les sons des lettres individuelles pour produire des syllabes et des petits mots de fréquence élevée comme «la», «me» et «si». Les 20 séances ont consisté en un enseignement systématique et explicite qui a introduit les sons des lettres et la fusion des sons des lettres par les tâches multimodales et de jeux de décodage, avec un suivi continu des progrès. À la fin des séances de soutien intensif, Yasir a montré qu'il maîtrisait quatre

consonnes et trois voyelles (nom de la lettre et son) et qu'il était capable de fusionner les sons pour produire des syllabes et des mots courts (CV), ainsi que des mots inventés et des mots CVC et VCV. Il aimait travailler en petit groupe et était particulièrement impliqué dans les jeux portant sur les sons des lettres et les syllabes.

Les résultats IDAPEL du printemps de Yasir ont montré des progrès progressifs dans la connaissance des sons des lettres et la capacité à décoder le mot «ma» dans un passage de lecture. Il bénéficierait d'un soutien intensif continu à l'étape 2 pour développer sa connaissance des sons des lettres et ses compétences de décodage précoce. De plus, l'équipe de l'école devrait continuer à surveiller ses besoins en matière d'articulation et à suivre ses progrès afin de déterminer les prochaines étapes.

Jolie

Jolie est une élève de deuxième année motivée et très consciente des difficultés qu'elle rencontre en tant que lectrice. Elle est née au Canada. Elle a suivi un programme d'immersion en français depuis la maternelle. Elle a suivi le programme d'école en ligne pendant le premier quadrimestre de la première année. Sa langue maternelle est l'anglais; les membres de sa famille immédiate parlent et lisent le français.

L'enseignante de Jolie la décrit comme étant motivée pour faire de son mieux, participant activement aux activités de la classe et très débrouillarde en général. Elle est prête à aider en classe et est très sociable avec ses camarades et les adultes. Elle excelle en mathématiques.

Jolie a obtenu C+ et D+ en lecture au premier semestre et au deuxième semestre de la première année, C+ en écriture au deuxième semestre et C+ en expression orale et en compréhension orale. En jardin et en première année, elle a reçu le soutien de l'enseignant chargé de l'aide à l'apprentissage de l'école pour développer ses compétences en matière de reconnaissance des lettres. Son enseignante de deuxième année note que les compétences linguistiques réceptives de Jolie sont généralement beaucoup plus fortes que ses compétences expressives. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente un besoin et 5 une force, ses compétences en français sont les suivantes: Écoute = 4, Expression orale = 2, Lecture = 1 et Écriture = 1 - 2. Son enseignante d'anglais signale des difficultés similaires en lecture et en écriture.

Elle fait preuve d'une certaine incohérence dans sa capacité à retenir l'information et éprouve parfois des difficultés dans les tâches qui sollicitent fortement sa mémoire de travail.

En réponse à des besoins continus, Jolie a fait l'objet d'une évaluation formelle. L'évaluation a révélé un trouble grave de la lecture. Jolie a été formellement identifiée par le CIPR au milieu de la deuxième année et un PEI avec des attentes modifiées pour la lecture a été élaboré. Elle continue de bénéficier du soutien de l'enseignante chargée de l'aide à l'apprentissage à l'école.

Lors d'une entrevue, Jolie dit qu'elle est heureuse de venir à l'école parce qu'elle peut serrer son enseignante dans ses bras et qu'elle «can learn stuff». Elle se dit nerveuse lorsqu'elle s'agit de lire en français, déclarant: «What if I mess up?» et précisant qu'elle s'inquiète de ne pas faire suffisamment de programmes de lecture numérique utilisés dans sa classe. Jolie dit qu'elle aime la lecture autonome parce qu'elle peut utiliser son cerveau et que ce n'est «not so loud 'cause everybody needs to be quiet». Lorsqu'on lui demande ce qu'elle fait lorsqu'il y a un mot difficile à lire, elle répond: «I try my best. Sometimes I'm scared that I mess up. I close in the hard part and do the easy part. I remember that you can learn to read». Elle aime choisir elle-même ses livres.

Jolie a été identifiée pour un soutien intensif en matière d'alphabétisation sur la base des résultats obtenus en hiver aux Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). Lorsqu'on lui a présenté un passage à lire à haute voix pendant une minute, elle a été capable de décoder cinq mots courts de haute fréquence, «moi», «de», «une», «la» «et» «et», dans le premier passage. Sur la base des scores IDAPEL de référence, elle a été considérée comme une élève à risque.

Jolie a bénéficié d'un soutien intensif d'étape 2 en petits groupes pour développer ses capacités de décodage au cours de 20 séances d'une demi-heure. Le point de départ de ce soutien était basé sur des évaluations initiales visant à mettre en évidence les lacunes spécifiques dans sa connaissance des lettres et ses compétences de fusionner des sons. Elle était capable de lire certains sons de lettres et de fusionner des sons de lettres individuels pour produire des syllabes et des petits mots de haute fréquence comme «la», «te» «et» «ami». Les 20 séances ont consisté en un enseignement systématique et explicite qui a introduit les sons des lettres, la fusion et la lecture fluide de mots par le biais de tâches multimodales et de jeux de décodage, avec un suivi continu des progrès.

À la fin du soutien intensif, Jolie a montré qu'elle maîtrisait neuf consonnes et cinq voyelles (nom et son de la lettre) et qu'elle était capable de lire des syllabes et des mots, vrais ou inventés de deux, trois ou quatre syllabes avec ces sons de lettres. Elle était capable de lire quelques phrases courtes avec un soutien limité. Elle a toujours participé avec enthousiasme à l'apprentissage en petits groupes. À la fin des sessions, elle déclarait fièrement: «I know that I am a reader!».

Les résultats IDAPEL du printemps de Jolie ont montré que sa capacité à décoder un passage de lecture est restée statique. Elle bénéficierait d'un soutien intensif continu aux étapes 2 et 3 pour développer sa connaissance des graphèmes complexes (p. ex., ou, eu, in), pour développer son répertoire de mots visibles et pour améliorer sa fluidité en lecture. De plus, l'équipe de l'école devrait continuer à suivre ses progrès pour s'assurer que son PEI reflète ses compétences actuelles.

Abdul

Abdul est un élève de deuxième année qui s'adapte à la fréquentation de l'école en personne. Il est inscrit à la même école primaire d'immersion française depuis la maternelle. Il a eu beaucoup d'absences à l'école pendant les deux années de maternelle et jardin. Sa famille a choisi l'enseignement en ligne pour toute la première année et la moitié de la deuxième année. Il est né au Canada. À la maison, les adultes de sa famille parlent arabe avec lui et il parle anglais avec sa sœur aînée. Il dit comprendre plus d'arabe qu'il ne peut en parler.

L'enseignante d'Abdul nous dit qu'il aime l'activité physique et l'utilisation de la technologie. Il observe souvent les autres avant de s'engager dans une activité.

Les bulletins scolaires de première année d'Abdul montrent qu'il a rencontré des difficultés en lecture et en écriture. Sa famille a indiqué qu'Abdul n'était souvent pas activement engagé dans l'apprentissage en ligne. Au cours de sa deuxième année, son enseignant en ligne du premier semestre a noté des difficultés importantes en lecture en français et en anglais. Son enseignante en personne du deuxième trimestre note des préoccupations générales concernant son engagement limité dans les tâches. Abdul s'inquiète que les autres le jugent pour les difficultés qu'il rencontre. Il s'efforce d'affiner sa motricité fine et bénéficie d'un enseignement explicite des tâches.

Abdul a un répertoire limité de mots français qu'il utilise dans ses conversations spontanées. Il apprend à suivre des instructions. Ses enseignants signalent qu'il est nécessaire de s'engager avec Abdul en tête-à-tête pour qu'il entreprenne et persévère dans la plupart des tâches. Lors d'une entrevue,

Abdul a déclaré qu'il était heureux d'aller à l'école parce qu'il pouvait être avec ses amis, car «we like to play.» Il est ambivalent en ce qui concerne la lecture et a déclaré «I don't know how to read.» Il aime lire avec sa sœur lorsqu'elle lui fait la lecture. Lorsqu'il rencontre un mot difficile en lisant, Abdul dit: «I just practice.» Il est heureux de choisir un livre à lire avec sa sœur car «I can choose any book I want.»

Abdul a été identifié pour un soutien intensif en matière d'alphabétisation sur la base des résultats obtenus en hiver aux Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). Lorsqu'on lui a présenté un passage à lire à haute voix pendant une minute, il a été capable de décoder quatre mots différents dans le premier passage. Sur la base des scores IDAPEL de référence, il a été considéré comme un élève à risque.

Abdul a bénéficié d'un soutien intensif d'étape 2 en petits groupes pour développer la reconnaissance des lettres et les compétences phoniques initiales en 20 séances d'une demi-heure. Le point de départ de ce soutien était basé sur des évaluations initiales visant à identifier les lacunes spécifiques dans la connaissance des lettres et les compétences émergentes en matière de décodage. Il était capable de lire certains sons de lettres et de fusionner des sons de lettres individuels pour produire des syllabes. Il avait besoin d'une pratique répétée pour comprendre la différence entre le nom des lettres et les sons. Les 20 séances ont consisté en un enseignement systématique et explicite qui a introduit les sons des lettres, la fusion et la lecture fluide des mots par le biais de tâches multimodales et de jeux de décodage, avec un suivi continu des progrès.

À la fin du soutien intensif, Abdul a montré qu'il comprenait bien neuf consonnes et cinq voyelles (nom et son de la lettre) et qu'il était capable de lire des syllabes et des mots (vrais et inventés) de deux ou trois syllabes avec ces sons. Il est capable de lire quelques phrases courtes avec un soutien limité. Abdul a fait des progrès considérables dans sa capacité à lire des mots. Il aimait particulièrement lire des phrases farfelues. Abdul a pris confiance en lui et semblait heureux de participer à l'apprentissage à chaque session.

L'IDAPEL du printemps d'Abdul a montré que sa capacité à décoder un passage de lecture est restée statique. Alors qu'il entre en troisième année, il aura besoin d'un soutien intensif continu des étapes 2 et 3 pour continuer à progresser en tant que lecteur en français. En outre, l'équipe de l'école devrait continuer à suivre ses progrès afin de déterminer les prochaines étapes en termes de soutien et d'évaluation.

Emily

Emily est une élève de première année d'immersion française qui est enthousiaste à l'idée de venir à l'école chaque jour et qui fait preuve d'une grande soif de connaissances. Elle est une élève énergique qui s'engage volontiers dans l'apprentissage et qui fait preuve d'une grande capacité à résoudre des problèmes et d'une grande créativité. Emily possède de solides compétences en communication orale en français et continue de chercher des occasions d'acquérir et d'utiliser un nouveau vocabulaire. Elle fait de la métacognition, comprend ce dont elle a besoin pour réussir et se défend dans son environnement d'apprentissage.

L'enseignante et la famille d'Emily avaient déjà discuté du fait qu'elle n'atteignait pas les repères de la première année pour la lecture et l'écriture en français et qu'un soutien supplémentaire dans ces domaines lui serait bénéfique. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente un besoin et 5 une force, ses compétences en français sont les suivantes : Écoute = 5, Expression orale = 4, Lecture = 2 et Écriture = 2.

Emily identifie tous les noms de lettres et tous les sons en français, ainsi que plusieurs graphèmes complexes (par exemple, ch, ou, oi). Elle mélange rapidement des mots d'une ou deux syllabes contenant des sons simples et certains graphèmes complexes. Emily est capable de lire plusieurs mots de haute fréquence avec automatisme (par exemple, «est», «aime», «elle»). Elle a des difficultés à décoder les mots de trois syllabes ou plus contenant plusieurs sons simples et graphèmes complexes différents. Elle continue à améliorer sa fluidité dans la lecture de phrases complètes.

Lors d'une entrevue, Emily a déclaré qu'elle était heureuse de venir à l'école où elle aime manger avec ses amis et faire des mathématiques. Elle dit qu'elle aime et qu'elle n'aime pas lire. Elle aime lire lorsqu'elle dispose de livres comportant des illustrations et des photos. Lorsqu'elle rencontre des mots difficiles à lire, sa stratégie est de «sound it out.» Lorsqu'elle choisit ses propres livres à lire, elle déclare : «J'aime choisir mon livre et j'aime lire des livres qui ont des 'chapters' en anglais.»

Emily a été identifiée pour un soutien intensif en matière d'alphabétisation sur la base des résultats obtenus en hiver aux Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). Lorsqu'on lui a présenté des mots inventés de deux syllabes pendant une minute, elle a correctement décodé la plupart des sons simples des lettres et quelques graphèmes complexes. Lorsqu'on lui a présenté un passage à lire à haute voix pendant une minute, Emily a été capable de lire certains mots à haute fréquence du passage initial. Cependant, en raison du nombre limité de mots qu'elle a lus, elle n'a pas été en mesure de passer au passage suivant. Sur la base des scores IDAPEL, elle a été considérée comme une élève à risque.

Emily a bénéficié d'un soutien intensif d'étape 2 en petits groupes pour développer ses compétences en phonétique au cours de 20 séances d'une demi-heure. Le point de départ du soutien était basé sur les évaluations initiales pour identifier les lacunes spécifiques dans ses connaissances de décodage. Les 20 séances consistaient en un enseignement systématique et explicite qui passait en revue les sons des lettres, introduisait les graphèmes complexes et la fusion par le biais de tâches multimodales et de jeux de décodage, avec un suivi continu des progrès.

À la fin du soutien intensif, Emily a montré qu'elle maîtrisait tous les noms et sons des lettres et plusieurs graphèmes complexes, et qu'elle était capable de fusionner les sons pour produire des syllabes et des mots courts, des mots CVC et VCV (vrais et inventés) Elle était impatiente de participer aux jeux et activités de décodage, reconnaissant ainsi sa progression. Elle se réjouit de continuer à développer ses compétences en lecture et en écriture.

Les résultats IDAPEL d'Emily au printemps ont montré des progrès significatifs dans la connaissance des lettres et des graphèmes complexes, ainsi que dans la capacité à décodé des mots dans un passage de lecture. Elle a pu décodé presque deux fois plus de mots inventés comprenant une variété de sons simples et de graphèmes complexes. Lorsqu'elle décodait le passage de lecture, elle était capable de lire suffisamment le premier passage pour passer aux deux autres. Lors de la lecture de chacun des trois passages, elle a été capable de lire plusieurs mots de haute fréquence et a réussi à décodé un nombre significativement plus élevé de mots inconnus. Dans son récit, elle a fait preuve d'une certaine compréhension de chaque passage. Emily bénéficierait d'un enseignement continu en petits groupes pour développer ses compétences de décodage de mots plus complexes.

Kiara

Kiara est une élève de deuxième année d'immersion en français qui a soif d'apprendre. Elle fréquente une école élémentaire d'immersion française depuis la maternelle. L'enseignante de Kiara la décrit comme extravertie, confiante et désireuse d'apprendre. Elle aime s'engager

dans de nouveaux apprentissages et est fière d'elle-même lorsqu'elle réussit quelque chose qu'elle pensait être difficile. Elle aime participer en classe et n'hésite pas à demander de l'aide en cas de besoin.

L'enseignante de Kiara note qu'elle lit en dessous du niveau scolaire en français et

en anglais et qu'elle a des difficultés de décodage et de fluidité. Kiara a de bonnes capacités de compréhension lorsqu'on lui lit un texte. Kiara a reçu un certain soutien de la part de l'enseignant chargé du soutien à l'apprentissage en première année. Sur une échelle de 1 à 5, où 1 représente un besoin et 5 une force, ses compétences en français sont les suivantes : Écoute = 2, Expression orale = 3, Lecture = 1 et Écriture = 1.

Kiara connaît le nom et le son de toutes les lettres de l'alphabet. Elle peut lire automatiquement de nombreux mots à vue et des mots comportant deux ou trois sons simples, mais elle semble dépassée lorsqu'on lui présente des mots plus grands. Kiara manque souvent de confiance en ses capacités et a besoin d'encouragements et d'affirmations positives avant de se lancer dans des activités plus difficiles. Avec des encouragements, elle peut lire des mots multisyllabiques et des mots avec quelques graphèmes complexes et travaille sur la fluidité et la précision.

Lors d'une entrevue, Kiara a déclaré qu'elle était heureuse de venir à l'école parce qu'elle aimait «getting smart at school.» Elle a expliqué qu'elle éprouvait des sentiments mitigés lorsqu'elle lisait à l'école car «I can't really read yet.» Kiara dit qu'elle aime lire, mais qu'elle trouve cela un peu difficile. Lorsqu'il y a un mot difficile à lire, Kiara dit: «I try to sound it out and if I can't I ask somebody to help me.» Elle est heureuse de choisir des livres parce qu'elle pense qu'ils «going to be good» et qu'elle est prête à les lire.

Kiara a été identifiée comme devant bénéficier d'un soutien intensif en matière d'alphabétisation sur la base des résultats obtenus en hiver aux Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL). Lorsqu'on lui a présenté un passage à lire

à haute voix pendant une minute, Kiara a été capable de décoder 10 mots du passage initial et a tenté de lire les deux passages suivants, mais n'a pas lu un nombre suffisant de mots pour poursuivre la lecture. Sur la base des scores IDAPEL, elle a été considérée comme une élève à risque.

Kiara a bénéficié d'un soutien intensif d'étape 2 en petits groupes pour développer ses compétences en matière de mélange et de décodage au cours de 20 séances d'une demi-heure. Le point de départ de ce soutien était basé sur les évaluations initiales afin d'identifier les lacunes spécifiques dans ses connaissances. Kiara était capable d'identifier les sons et les noms des lettres et elle commençait à fusionner des sons des mots avec des sons simples. Lorsqu'elle décodait les mots, elle lisait des sons individuels et avait besoin de développer sa fluidité. Les 20 séances ont consisté en un enseignement systématique et explicite qui passait en révision les sons des lettres et la fusion de sons par le biais de tâches multimodales et de jeux de décodage, avec un suivi continu des progrès.

À la fin du soutien intensif, Kiara a montré qu'elle maîtrisait l'assemblage de mots CVCV avec des sons simples et qu'elle commençait à décoder des mots avec des graphèmes complexes. Kiara était capable de lire des mots, des phrases courtes et d'écrire des mots avec des régularités familières. Kiara aimait travailler en petit groupe et était fière de ses progrès. Elle disait souvent: «I did it!» «I can read now!» ou «That was easy for me!». Il était évident que sa confiance en elle augmentait et qu'elle commençait à se considérer comme une lectrice.

Les résultats IDAPEL du printemps de Kiara ont montré des progrès dans sa capacité à décoder des passages de lecture, puisqu'elle

a presque quadruplé le nombre de mots lus avec précision. De plus, elle était capable de fournir un résumé avec quelques détails pertinents pour deux des trois passages. Kiara bénéficierait d'un soutien continu pour améliorer sa fluidité et sa capacité à décoder des mots plus longs avec des graphèmes complexes.

Références

- Blaxley, L., Kyte, C., Leggett, J., McWhirter, S., & Minor-Corriveau, M. (2014). *Le langage oral à portée de la main*. Association ontarienne des orthophonistes et audiologistes.
- Bourgoin, Renée. (2019). *Soutenir les lecteurs en langue seconde: Le Guide des pratiques exemplaires et des interventions en lecture*. Pearson.
- Collated representative samples of descriptors of ... - council of Europe*. (n.d.). Consulté le 23 juin 23, 2022, disponible sur <https://rm.coe.int/16808b1688>
- Common european framework of reference learning, teaching, assessment*. (n.d.). Consulté le 23 juin 2022. Disponible sur <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Hunter, D., Cousineau, D., Collins, G., & Hook, G. (2019). *Action-oriented approach handbook*. Canadian Association of Second Language Teachers. Consulté le 23 juin 2022. Disponible sur <https://www.caslt.org/wp-content/uploads/2021/12/sample-aoa-handbook-en.pdf>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario (2022). *L'enseignement efficace des connaissances et des habilités fondamentales en lecture: Guide pédagogique à l'intention du personnel enseignant des écoles de langue française*. Disponible sur <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/fr/guide-lecture>
- Ministère de l'éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous*. Consulté le 9 août 2023. Disponible sur <https://www.ontario.ca/fr/page/lapprentissage-pour-tous-guide-devaluation-et-denseignement-efficaces-pour-tous-les-eleves-m-12>
- Ontario Ministry of Education. (2023). *Language (2023)*. Disponible sur <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-language>
- Ontario Ministry of Education. (2013). *French as a Second language curriculum (2013)*. Disponible sur <https://www.dcp.edu.gov.on.ca/en/curriculum/elementary-fsl/downloads>
- Piccardo, D. E. (2014). *Communicative to action-oriented: A research pathway - FSL*. Transforming FSL. Retrieved June 23, 2022, from https://transformingfsl.ca/wp-content/uploads/2015/12/TAGGED_DOCUMENT_CSC605_Research_Guide_English_01.pdf
- Queen's Printer for Ontario. (2013). *Learning for all - files.ontario.ca*. Ontario's Ministry of Education. Consulté le 23 juin 2022. Disponible sur <https://files.ontario.ca/edu-learning-for-all-2013-en-2022-01-28.pdf>
- Structured literacy and typical literacy practices - reading rockets*. (n.d.). Consulté le 23 juin 2022. Disponible sur <https://www.readingrockets.org/content/pdfs/structured-literacy.pdf>

VanHekken, A. (2021, March 9). *The reading rope*. Heggerty. Consulté le 22 juin 2022.
Disponible sur <https://heggerty.org/blog/the-reading-rope/>

Vaughn, S. & Fuchs, L. S. (2003a). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 137 – 146.

Revue de la littérature sur l'intervention en lecture en immersion française

R. Marc Crundwell, Ph.D., C. Psych - Psychologue clinicien pour enfants et adolescents, superviseur des services psychologiques et des services d'orthophonie - Greater Essex County District School Board
Traduction de l'anglais par Laura Murtagh, GECDSD

Introduction

Au Canada, comme partout dans le monde, de nombreux enfants apprennent à lire et à écrire dans une langue autre que celle qu'ils parlent à la maison (Jared, Cormier, Levy, & Wade-Woolley, 2011 ; Aronin & Singleton, 2008). D'un point de vue historique au Canada, l'immersion des élèves dans une autre langue que celle qu'ils parlent à la maison a changé radicalement en 1965 avec l'introduction d'un programme d'immersion en français à Saint-Lambert, au Québec (Genesee & Jared, 2008). Le programme de Saint-Lambert est passé à un modèle d'enseignement en français pour les élèves anglophones. Dans ce modèle, l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture aux élèves était dispensé en français avant qu'ils ne soient initiés à l'enseignement de la lecture et de l'écriture en anglais. Plus précisément, le programme de Saint-Lambert dispensait tout l'enseignement en français de la maternelle à la fin de la deuxième année, l'enseignement en anglais de la lecture et de l'écriture commençant en troisième année. Depuis lors, d'autres formes de programmes d'immersion ont été développées à travers le Canada et l'offre de programmes d'immersion s'est considérablement élargie.

Avantages cognitifs et linguistiques des programmes d'immersion en français

La croissance des programmes d'immersion en français au Canada a été soutenue par les résultats positifs obtenus par les élèves participant à ces programmes (Krenca, Gottardo, Geva, & Chen, 2019). La recherche a identifié plusieurs effets positifs de l'apprentissage d'une langue supplémentaire, en particulier en termes de capacités cognitives.

À cet égard, la recherche a indiqué que les apprenants multilingues développent une pensée flexible, ce qui peut améliorer leurs performances dans les tâches qui nécessitent de l'originalité et de la créativité. Il a également été démontré que l'acquisition d'une langue supplémentaire a des effets positifs sur les compétences métalinguistiques (Aydin-Yuecesan & Banu, 1999). Il a été démontré que l'apprentissage de langues supplémentaires facilite la conscience métalinguistique, ce qui permet à un enfant de se concentrer plus facilement sur des aspects particuliers de la langue (Bialystock & Herman, 1999). Il a été démontré que les enfants apprenant plusieurs langues se concentrent plus sélectivement sur des éléments linguistiques tels que la syntaxe, la sémantique et la phonologie, et ce plus rapidement que leurs pairs monolingues.

La recherche fondée sur des données probantes

Le document du ministère intitulé *L'enseignement efficace des connaissances et des habiletés fondamentales en lecture* (2022) et le curriculum *Language* (2023) utilisent tous deux l'expression, la recherche «fondée sur des données probantes.» La science de la lecture (SOR) est un exemple de ce type de recherche.

La science de la lecture (SOR) est un corpus de recherche en constante expansion qui englobe des années de recherche scientifique, s'applique à de nombreuses langues et partage les contributions d'experts de nombreuses disciplines pertinentes. La science de la lecture a évolué à partir d'un large éventail de modèles de recherche, de méthodes expérimentales, de participants et d'analyses statistiques. Cette recherche concluante et empirique nous fournit les informations dont nous avons besoin pour mieux comprendre comment nous apprenons à lire, quelles sont les compétences impliquées, comment elles fonctionnent ensemble et quelles parties du cerveau sont responsables du développement de la lecture. À partir de ces recherches, nous pouvons identifier une approche de meilleure pratique fondée sur des preuves pour enseigner les compétences fondamentales en lecture et en écriture, appelée Structured Literacy (littératie structurée). La science de la lecture a démontré que l'approche Structured Literacy est une base nécessaire à la réussite en lecture de tous les élèves, car elle se concentre à la fois sur la connaissance des mots et la compréhension du langage, y compris les sous-compétences dans chacun de ces deux domaines.

Dépistage universel précoce

En ce qui concerne le développement des compétences fondamentales en lecture, les programmes d'immersion en français font face à des défis communs en termes d'identification précoce des élèves qui présentent un risque accru d'acquérir des compétences en lecture (Krenca, Gottardo, Geva, & Chen, 2019). Comme le décrit le rapport d'enquête sur le droit de lire de la Commission ontarienne des droits de la personne (CODP) (CODP, 2022), le dépistage constitue un outil d'évaluation rapide et informel, fondé sur des données probantes, qui fournit des renseignements sur les difficultés possibles en matière de lecture. Ils permettent d'identifier les élèves qui ont besoin de plus d'enseignement explicite ou d'une intervention immédiate pour soutenir le développement de leurs compétences fondamentales en lecture.

Il est important que les éducateurs sachent que le dépistage n'aboutit pas à un diagnostic de l'élève, mais qu'il constitue une stratégie de détection précoce des élèves à risque. À cet égard, les enseignants sont alors mieux à même de comprendre leurs élèves et de cibler ceux qui bénéficieraient d'un soutien immédiat et ciblé. Les chercheurs en éducation ont relevé plusieurs inconvénients du modèle «attendre et voir». L'évaluation est imprécise parce qu'elle repose principalement sur l'observation de l'enseignant ou sur des mesures d'identification qui ne sont pas liées à un enseignement efficace (Vaughan & Fuchs, 2003). Cela peut conduire à des décisions fondées sur des préjugés plutôt que sur des données. L'intervention est réactive et basée sur le déficit, plutôt que proactive et basée sur le risque. Les élèves bénéficient d'interventions trop tardives ou pas du tout. À l'avenir, les écoles doivent procéder au dépistage précoce de chaque élève (dès la maternelle) à l'aide d'outils de dépistage fondés sur des

données probantes, car les recherches montrent clairement que plus les écoles dépistent tôt les élèves, plus tôt ceux-ci peuvent recevoir un enseignement ou une intervention qui leur permettra d'apprendre à lire avec précision et fluidité (Siegel, 2011).

Comme l'indique le rapport d'enquête de la CODP sur le droit de lire (CODP, 2022), l'Association of Psychology Leaders in Ontario Schools (APLOS) souligne l'importance du dépistage, car il fournit un profil de classe qui aide les enseignants à déterminer l'orientation du programme d'études de leur classe. Un profil de classe comme celui-ci peut conduire à une intervention précoce et efficace auprès des lecteurs en difficulté, ce qui peut réduire le risque de problèmes d'apprentissage à long terme pour de nombreux élèves. À cet égard, les outils de dépistage précoce de la lecture permettent aux écoles et aux enseignants de déterminer les ajustements à apporter à la programmation en fonction des besoins d'apprentissage émergents de chaque élève. Ce type de programmation attentive ne doit pas nécessairement entraîner à séparer les enfants en groupes ou à les centrer sur leurs camarades. Au contraire, elle peut garantir que les objectifs d'apprentissage continuent d'évoluer et que les besoins de tous les apprenants sont pris en compte. De plus, l'évaluation précoce peut donner lieu à un enseignement direct et systématique qui réduit les difficultés de lecture dans les années ultérieures, réduisant ainsi les besoins d'évaluations plus complètes pour déterminer la difficulté principale.

L'un des défis les plus évidents en termes de dépistage précoce en Ontario pour identifier les élèves à risque en immersion française est le manque d'outils de dépistage adéquats. Comme l'a noté Jared (2008), bien qu'il existe de nombreuses évaluations de dépistage qui permettent d'évaluer les compétences en lecture précoce en anglais et de prédire les élèves à risque, l'évaluation des capacités de lecture en français des élèves d'immersion en français est considérablement affectée par le manque d'outils de dépistage appropriés pour les jeunes apprenants de français langue additionnelle. En particulier, il n'existe pas de tests de français pour les jeunes apprenants de français langue additionnelle qui soient techniquement fiables et qui aient été normalisés pour les élèves d'immersion en français au Canada. Plus récemment, Acadience Learning a introduit une série d'évaluations formatives en français conçues pour évaluer les compétences en littératie des élèves qui apprennent à lire en français de la maternelle à la 5e année. Indicateurs dynamiques d'habiletés précoces en lecture (IDAPEL) est censé évaluer les compétences fondamentales en lecture précoce, à savoir la conscience phonémique, le principe alphabétique, la précision et la fluidité dans les textes connectés, et la compréhension de texte. En ce moment, l'IDAPEL est utilisé de la manière la plus efficace avec les élèves dont le français est la première langue et présente une certaine utilité pour les élèves inscrits dans des programmes d'immersion en français. Les éditeurs d'IDAPEL indiquent qu'ils travaillent à l'analyse des données recueillies auprès des élèves inscrits à des programmes d'immersion en français dans le but d'établir des objectifs de référence pour cette population. L'élaboration de points de repère pour les élèves inscrits dans les programmes d'immersion en français permettra d'identifier les élèves à risque en lecture, ainsi que de suivre leur réaction aux interventions.

Interventions en lecture dans les programmes d'immersion en français

Tout comme les élèves des programmes anglais, les élèves qui s'inscrivent à des programmes d'immersion en français présentent également des capacités de lecture et un développement de compétences variables; un certain nombre d'élèves auront besoin d'interventions stratégiques pour développer leurs compétences en lecture en français (Wise & Chen, 2010). Jusqu'à présent, la plupart des programmes d'intervention visant à soutenir le développement des élèves identifiés comme étant à risque dans l'acquisition des compétences en lecture dans les programmes d'immersion en français ont utilisé des interventions en anglais. L'utilisation d'interventions en anglais pour les élèves des programmes d'immersion en français à ce jour reflète généralement un manque de ressources humaines et de programmes disponibles en français.

Il existe des preuves que les compétences en lecture se développent de manière interdépendante à travers la langue pour les élèves bilingues (Archambault, Mercer, Cheng, & Saqui, 2018). En ce qui concerne les preuves du développement interdépendant, le principe d'indépendance linguistique (LIP) (Cummins, 1998) propose qu'il existe une compétence linguistique académique cognitive (CALP) sous-jacente qui facilite le transfert des compétences académiques et liées à la lecture et à l'écriture d'une langue à l'autre. Sur la base de cette proposition, il est suggéré que l'enseignement de la lecture dans une langue conduit à une CALP plus profonde, qui facilite l'alphabétisation dans la langue supplémentaire. La théorie LIP est également cohérente avec les recherches montrant que les élèves qui suivent un enseignement dans une autre langue à plein temps ou pendant une partie de la journée n'accusent pas de retard scolaire à long terme dans leur première langue (Genesee & Jared, 2008). De nombreuses études confirment également l'existence d'une association forte entre les compétences en lecture des élèves dans leur première langue et dans leur autre langue (Melby-Lervag & Lervag, 2011). Des méta-analyses d'études sur le transfert interlinguistique ont fait état de corrélations modérées à importantes entre les compétences de codage et le traitement phonologique dans la première et la deuxième langue des lecteurs bilingues. Les études portant sur les élèves inscrits à des programmes d'immersion en français ont montré que les tâches de traitement phonologique et de dénomination rapide automatisée administrées en anglais au début de l'école primaire permettent de prédire les compétences ultérieures en lecture de mots en français et en anglais (Jared, Cormier, Levy, & Wade-Woolley, 2011).

De nombreux conseils scolaires de l'Ontario, et d'autres provinces du Canada, ont été contraints d'utiliser des interventions en anglais pour les élèves des programmes d'immersion en français en raison du manque de ressources humaines et d'outils pour soutenir une programmation efficace. En ce qui concerne l'intervention en anglais aux élèves des programmes d'immersion en français, Wise et Chen (2010) ont examiné l'impact de l'enseignement de la conscience phonologique sur le rendement en lecture des lecteurs à risque de première année inscrits à un programme d'immersion précoce. Ces élèves ont reçu 20 semaines de formation à la conscience phonologique en anglais. Après les 20 semaines de formation, l'intervention est passée au français une fois que les élèves ont acquis une base dans cette langue. Les résultats ont indiqué les améliorations significatives en matière

de conscience phonologique chez les élèves ayant reçu l'intervention, ce qui suggère qu'une intervention basée sur la phonologie en anglais peut efficacement remédier aux déficits de conscience phonologique et faciliter l'acquisition de la lecture en français pour les élèves en immersion précoce considérés comme à risque de difficultés de lecture ultérieures.

Archambault, Mercer, Chen et Saqui (2018) ont examiné les effets d'un programme d'intervention pour la fluidité de la lecture en français auprès de trois élèves identifiés par leur enseignant comme ayant des difficultés de lecture en français et qui fréquentaient un programme d'immersion en français. Les élèves ont bénéficié d'une intervention de fluidité de la lecture qui intégrait plusieurs stratégies de renforcement de la fluidité fondées sur des données probantes. Les élèves ont bénéficié de séances d'intervention individuelles deux fois par semaine. Les résultats de l'étude ont montré que les interventions dont ont bénéficié les élèves ont permis d'améliorer la fluidité de la lecture en français sur des passages pédagogiques. Des améliorations générales de la lecture en anglais ont également été constatées. Ces résultats sont cohérents avec la recherche qui soutient la transférabilité des compétences de lecture d'une langue à l'autre.

Dans une étude plus récente, Cote, Savage et Petscher (2021) ont étudié l'impact d'une intervention supplémentaire en lecture en anglais auprès d'enfants à risque dans des écoles d'immersion française au Québec et en Alberta. Les élèves ont été assignés à l'une des deux conditions d'intervention suivantes : i) une intervention fondée sur les pratiques communes et exemplaires (Common and Best Practices Intervention) dans laquelle ils ont reçu un enseignement systématique de la phonétique synthétique et des mots à voir; et ii) une condition *Direct Mapping and Set for Variability* dans laquelle on leur a enseigné la correspondance graphème-phonème en contexte, ainsi que des stratégies pour faire correspondre des chaînes de phonèmes à des mots connus et irréguliers. Les résultats de l'étude indiquent que les élèves du groupe d'intervention *Direct Mapping and Set for Variability* ont obtenu de meilleurs résultats au post-test, tant en anglais qu'en français. Des améliorations significatives ont été observées dans la lecture de mots en anglais et en français pour ces élèves, même si l'intervention a été dispensée en anglais uniquement. Les résultats de l'étude ont également indiqué que l'amélioration en français pour ceux qui étaient dans *Direct Mapping and Set for Variability* a été observée immédiatement après l'intervention, ce qui est cohérent avec les recherches antérieures indiquant une forte relation entre la conscience phonologique L1 et L2 et les compétences de lecture de mots et de pseudo-mots. Ces résultats fournissent également une première preuve que l'enseignement explicite et systématique dispensé dans le contexte de livres qui facilitent l'apprentissage de la correspondance graphème-phonème peut être un moyen efficace de soutenir le transfert linguistique croisé. Ces pratiques pourraient éventuellement être adoptées dans le contexte de l'enseignement dans les programmes d'immersion précoce en français afin d'aider à la lecture précoce.

Orientation future de l'immersion en français

L'accès aux programmes d'immersion en français continue d'être une option importante et bénéfique pour de nombreux élèves entrant à l'école au Canada. En ce moment, quatre domaines clés sont importants pour l'orientation future des programmes d'immersion en français.

Un dépistage universel cohérent

Les outils d'évaluation de dépistage précoce fondés sur des données probantes pour identifier les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés de lecture sont bien développés et facilement disponibles. Actuellement, un certain nombre d'évaluations de dépistage précoce pour le français ont été utilisées dans les écoles canadiennes, mais il y a eu très peu de recherches pour mettre au point des outils de dépistage fondés sur des données probantes pour les apprenants de langues supplémentaires. L'élaboration d'outils de dépistage efficaces en français, fondés sur des données probantes, doit faire l'objet d'une attention accrue de la part des chercheurs. L'utilisation d'un dépistage universel au moins trois fois par an est essentielle pour que les écoles et les enseignants des programmes d'immersion en français puissent identifier les élèves qui ont besoin d'un soutien supplémentaire. IDAPEL est une option prometteuse qui est actuellement en cours d'élaboration et de recherche pour répondre à ce besoin, bien qu'il manque de repères cohérents pour les élèves des programmes d'immersion précoce en français en ce moment.

Évaluations diagnostiques

L'utilisation d'évaluations diagnostiques est un autre aspect essentiel de soutenir les élèves qui éprouvent des difficultés en lecture. Contrairement aux dépistages universels, les évaluations diagnostiques jettent un regard plus complet sur les performances actuelles des élèves en ce qui concerne leurs compétences fondamentales en lecture. Les évaluations diagnostiques sont plus longues et ciblent un ensemble de compétences plus approfondies que celles observées dans le cadre du dépistage universel. L'objectif des évaluations diagnostiques est d'identifier plus précisément les points forts et les lacunes dans les connaissances et les compétences de l'élève et de fournir aux enseignants des domaines où cibler les interventions afin d'accélérer les progrès de l'élève. Alors qu'il existe de nombreuses évaluations diagnostiques de la lecture en anglais fondées sur des données probantes, il n'existe actuellement aucune évaluation diagnostique de ce type pour le français en tant que langue supplémentaire. À l'avenir, il s'agit d'un autre domaine qui nécessite des recherches pour aider les enseignants à mieux cibler les interventions pour les élèves qui acquièrent des compétences fondamentales en lecture.

Interventions linguistiques en français

Il y a un manque de recherche et de développement d'interventions en lecture en français pour les apprenants de français langue additionnelle. Bien que nous sachions que les interventions en anglais peuvent soutenir la lecture en français grâce aux effets inter-langues, les interventions en français doivent faire l'objet de recherches et être développées pour soutenir toutes les composantes du développement de la lecture.

Apprentissage professionnel

Dans le rapport *Teaching Reading Is Rocket Science: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do* (Moats, 2020), Louisa C. Moats déclare : «Presque tous les enfants peuvent apprendre à lire et ne méritent pas moins de la part de leurs enseignants. Les enseignants, à leur tour, ne méritent rien de moins que les connaissances, les compétences et les pratiques soutenues qui leur permettront de réussir leur enseignement. Il n'y a pas de défi plus important à relever pour l'éducation» (Traduction de l'anglais). Les chercheurs ont constaté que les programmes de formation des enseignants n'offraient pas une préparation suffisante à l'enseignement de la lecture. Par conséquent, comme tous les éducateurs, les éducateurs d'immersion en français ont besoin de connaissances sur l'enseignement efficace de la lecture et de l'écriture et sur la façon dont il est lié à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation dans un contexte de langue supplémentaire. Il est essentiel que nous nous concentrions sur l'optimisation du temps, du talent et des ressources afin de garantir que les éducateurs disposent des connaissances et des outils dont ils ont besoin pour offrir à chaque élève le droit fondamental à la lecture.

Références

- Archambault, C., Mercer, S. H., Cheng, M. P., & Saqui, S. (2018). *Lire en Français: Cross-Linguistic Effects of Reading Fluency Interventions in French Immersion Programs*. *Canadian Journal of School Psychology, 34*(2), 113-132.
- Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism, 5*(1), 1-16.
- Aydin Yuecesan, D., & Banu, O. (1999). A cross-linguistic comparison of phonological awareness and word recognition. *Reading & Writing, 11*, 281-299.
- Bialystok, E., & Herman, J. (1999). Does bilingualism matter for early literacy? *Bilingualism: Language and Cognition, 2*(1), 35-44.
- Côté, M.-F., Savage, R., & Petscher, Y. (2021). Cross linguistic transfer of literacy skills between English and French among grade 1 students attending French immersion programs. *Scientific Studies of Reading, 25*(5), 383-396.
- Cummins, J. (1998). Beyond adversarial discourse: Searching for common ground in the education of bilingual students. *The politics of multiculturalism and bilingual education: Students and teachers caught in the cross-fire*, 126-147.
- Genesee, F., & Jared, D. (2008). Literacy development in early French immersion programs. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 49*(2), 140-147. Disponible sur <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.140>
- Jared, D. (2008). Assessment of reading ability in French immersion students. Disponible sur Canadian Language and Literacy Research Network <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.609.390&rep=rep1&type=pdf>
- Jared, D., Cormier, P., Levy, B. A., & Wade-Woolley, L. (2011). Early predictors of biliteracy development in children in French immersion: A 4-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 103*, 119-139.
- Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2019). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia, 70*, 27-42.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2011). Cross-linguistic transfer of oral language, decoding, phonological awareness and reading comprehension: A meta-analysis of the correlational evidence. *Journal of Research in Reading, 34*(1), 114-135.
- Moats, L. C. (2020). (rep.). *Teaching Reading Is Rocket Science, 2020: What Expert Teachers of Reading Should Know and Be Able to Do*. A Union of Professionals. Disponible sur <https://www.aft.org/sites/default/files/moats.pdf>

Right to read inquiry report. Right to Read inquiry report | Ontario Human Rights Commission. (n.d.). Retrieved September 21, 2022. Disponible sur <https://www.ohrc.on.ca/en/right-to-read-inquiry-report>

Siegel, L. S. (2011). Reducing reading difficulties in English L1 and L2: Early identification and intervention. In P. McCardle, B. Miller, J. R. Lee, & O. J. L. Tzeng (Eds.), *Dyslexia across languages: Orthography and the brain-gene-behavior link* (pp. 294–304). Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.

Vaughn, S. and Fuchs, L.S. (2003), Redefining Learning Disabilities as Inadequate Response to Instruction: The Promise and Potential Problems. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18: 137-146. Disponible sur <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00070>

Wise, N., & Chen, X. (2010). At-Risk Readers in French Immersion: Early Identification and Early Intervention. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 13(2), 128–149. Disponible sur <https://journals.lib.unb.ca/index.php/CJAL/article/view/19887>

