

Accroître la capacité

# Série d'apprentissage professionnel

# M-12

M J 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12

ÉDITION SPÉCIALE  
DU SÉCRÉTARIAT N° 36

La Direction des politiques et programmes en langue française a élaboré le programme-cadre *Actualisation linguistique en français, 2010* en vue de soutenir le développement des compétences linguistiques des apprenants du français de la 1<sup>re</sup> à la 12<sup>e</sup> année.

## Développement des compétences en littératie

### Appuyer les apprenants du français

À l'élémentaire, le programme-cadre *Actualisation linguistique en français* (ALF) s'appuie essentiellement sur le *programme-cadre de français de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année, 2006*. Toutefois, certaines attentes et certains contenus sont modifiés et on y propose également des productions différentes ainsi que des suggestions et des exemples précis pour favoriser un enseignement différencié. Le programme indique aussi les apprentissages à réaliser pour développer les référents culturels de la francophonie chez les élèves. Il vise à amener les élèves à acquérir les compétences nécessaires pour suivre le programme de français.

Au secondaire, les élèves ont l'option de suivre quatre cours du programme-cadre ALF. Dans les autres matières, ils ont le droit à des modifications ou des adaptations, comme indiqué dans le curriculum de chaque matière.

Il incombe donc à tous les enseignants d'utiliser les stratégies appropriées pour que les élèves bénéficiant de ce programme développent au maximum leurs compétences en littératie.

La présente monographie propose aux enseignants responsables de cette clientèle quelques stratégies qui les aideront à assumer cette responsabilité.

### Imaginez...

Les apprenants du français forment un groupe très diversifié d'élèves sur le plan de leurs besoins linguistiques. Certains arrivent à l'école sans connaître le français, d'autres en ont une connaissance rudimentaire et d'autres encore ont des besoins linguistiques moins évidents parce qu'ils peuvent bien s'exprimer dans

**Septembre 2014**

ISSN : 1913 8482 (version imprimée)

ISSN : 1913 8490 (en ligne)

Division du rendement des élèves

La *Série d'apprentissage professionnel* a été créée par la Division du rendement des élèves pour soutenir le leadership et l'efficacité de l'enseignement dans les écoles de l'Ontario. Vous pouvez consulter les autres documents de la série à l'adresse <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/Inspire/research/capacitybuilding.html>. Pour de l'information, envoyez un courriel à [Ins@ontario.ca](mailto:Ins@ontario.ca).

accompagner chaque enfant  
appuyer chaque élève

 Ontario

des conversations en français. De surcroît, on doit noter l'incidence de la situation minoritaire des élèves sur le développement de leurs compétences linguistiques en français.

Comprendre cet écart au niveau des résultats et repenser certaines pratiques en salle de classe constituent les premiers pas importants dans la bonne direction. Par conséquent, le personnel enseignant doit adopter les stratégies suivantes :

- **Identifier les apprenants du français dans la classe**

- À quel point est-ce que je connais mes élèves?
- Qui sont les apprenants du français?
- À quel degré le français est-il présent dans leur vie?
- Jusqu'à quel point maîtrisent-ils leur langue maternelle?

- **Les évaluations formelles et informelles doivent révéler les forces et les besoins**

- Est-ce que j'aide mes élèves à utiliser leurs forces actuelles pour acquérir de nouvelles compétences?
- Est-ce que j'ai des attentes élevées pour mes élèves et est-ce que je leur fournis l'échafaudage nécessaire pour réussir?

- **Adapter l'environnement linguistique pour assurer la compréhension et l'apprentissage**

- Est-ce que les apprenants du français dans ma classe reçoivent un enseignement qui appuie l'acquisition d'une deuxième langue?
- Ma classe est-elle un milieu sécuritaire qui permet aux élèves de mettre en pratique leurs compétences linguistiques?
- Est-ce que je fais le pont, dans ma classe, entre les connaissances antérieures des élèves dans leur langue maternelle?

## Apprenants du français ou ALF?

Il n'est pas rare d'entendre un intervenant ou une intervenante qualifier des élèves d'ALF. Cependant, les **apprenants du français** ne sont pas des ALF, puisqu'il s'agit de l'acronyme qui désigne le programme-cadre élaboré pour soutenir ces élèves. Il s'agit plutôt **d'élèves ayant une connaissance plus ou moins limitée du français**. Parfois, la compétence langagière de ces élèves se résume à pouvoir se débrouiller dans leurs interactions sociales et être à l'aise en milieu scolaire. Dans d'autres cas, ces élèves auront des compétences linguistiques orales semblables à celles des élèves du programme régulier. Or, cette compétence linguistique orale peut masquer le soutien dont ils ont besoin pour s'appropriier la langue normée des textes scolaires très souvent complexes.

Un grand nombre d'apprenants du français entrent dans les écoles francophones de l'Ontario à la maternelle. En plus de devoir très souvent vivre en anglais dès qu'ils sortent du milieu scolaire, ces élèves peuvent provenir d'une foule de milieux linguistiques différents :

- La plupart d'entre eux utilisent un mélange de la langue française et anglaise à la maison. Certains ne font pas de distinction entre les deux langues.
- D'autres ont l'habitude d'entendre le français à la maison et de répondre en anglais.
- Plusieurs, s'ils sont exposés au français à la maison, ne sont exposés qu'à un seul registre de langue, souvent le registre familier, ou à une variante de français très éloignée de celle en usage dans les écoles.
- Certains parlent une langue autre que le français à la maison et commencent à apprendre le français à l'école. Ils arrivent à l'école avec une certaine compétence et des aptitudes à lire et à écrire dans leur langue maternelle.

### Le personnel enseignant doit adopter les stratégies suivantes :

- Identifier les apprenants du français dans la classe
- Les évaluations formelles et informelles doivent révéler les forces et les besoins
- Adapter l'environnement linguistique pour assurer la compréhension et l'apprentissage

## Des influences diverses

Quand on parle de développement des compétences linguistiques, on ne peut passer sous silence le contexte sociolinguistique minoritaire dans lequel évoluent nos élèves, puisqu'il influence le développement de ces compétences non seulement chez les apprenants du français, mais aussi chez tous nos élèves. De fait, chez les élèves en milieu francophone minoritaire, l'exposition à la langue française est souvent inégale, allant d'élèves pour qui le français est présent dans la plupart des sphères de leur vie à ceux dont l'exposition se limite à leurs activités scolaires. Les compétences langagières des élèves sont conséquemment très diversifiées. Une exposition à la langue plus ou moins interrompue limite les occasions au cours desquelles les élèves utilisent le français, réduisant ainsi les occasions d'élargir leur lexique personnel et de s'approprier les structures variées de la langue française. Par ailleurs, il est à noter que le français utilisé à l'extérieur de l'école est souvent très différent de celui utilisé pour véhiculer les savoirs (Verdelhan-Bourgade, 2002; Bernier, 2013), ce qui peut occasionner des besoins chez tous les élèves n'étant pas exposés au registre scolaire en dehors des murs de l'école.

Également, pour tous les élèves, l'anglais, le français, et très souvent la langue de la maison, doivent être appris simultanément afin de pouvoir fonctionner à l'école et dans plusieurs autres sphères de leur vie. Ainsi les répertoires langagiers des élèves s'élargissent, faisant d'eux des élèves plurilingues, ce qui est sans contredit un atout (Castellotti et Moore, 2010), mais qui risque néanmoins d'influer sur le développement des compétences dans chacune des langues à maîtriser.

En somme, bien qu'il n'y paraisse, les écoles de langue française de l'Ontario accueillent, et ce, de plus en plus, une multitude d'apprenants du français, bilingues ou plurilingues, ayant des profils divers. Le français de scolarisation, la langue apprise à l'école et pour l'école, est présent à différents degrés dans les contextes parascolaires et se trouve au carrefour du plurilinguisme et des parcours multiples des élèves. Sans aucun doute, cette langue demeure un objet d'apprentissage pour tous les élèves (Le Ferrec, 2012; Verdelhan-Bourgade, 2002) et la responsabilité de tous les enseignants.

## Les habiletés de communication interpersonnelle de base (HCIB) et les compétences associées à la langue de scolarisation (CALS) : deux concepts

Selon les chercheurs dans le domaine des langues secondes, la langue sociale ou de communication est la langue qui permet d'avoir une conversation dans des situations sociales familières. Les chercheurs estiment que l'acquisition de cette langue sociale exige environ deux ans, et représente environ dix pour cent des compétences langagières et de l'aptitude à communiquer des apprenants ayant des compétences scolaires (Roessingh, 2006, p. 92). Lorsque les élèves ont acquis une maîtrise de la langue de communication équivalente à celle d'un locuteur francophone, ces compétences peuvent parfois masquer leurs lacunes dans la langue de scolarisation.

Il est probable que les élèves apprenants du français développeront de bonnes habiletés de communication interpersonnelle de base parce qu'ils sont exposés au français et le pratiquent régulièrement. Toutefois, la réussite scolaire repose sur les compétences associées à la langue de scolarisation, concept servant à nommer la fonction spécifique accordée à la langue apprise à l'école et pour l'école (Verdelhan-Bourgade, 2002) ou l'aptitude linguistique scolaire/cognitive (Cummins, 1981). Cette langue, fortement normée, décontextualisée (puisque'on enseigne des connaissances sans nécessairement être en présence de leur

Certains apprenants du français intègrent le système scolaire à des niveaux plus avancés :

- Plusieurs sont de nouveaux arrivants originaires de pays où la langue d'administration et de scolarisation est le français, mais ils ne parlent pas cette langue à la maison. Certains d'entre eux n'ont pas été scolarisés en français, mais sont admis à titre d'ayants droit, compte tenu du fait qu'un parent (ou les deux) parle le français.
- D'autres élèves ont fréquenté les écoles anglaises, entre autres dans les programmes d'immersion, et décident de parfaire leur maîtrise du français en s'inscrivant dans une école de langue française.
- Certains, issus de familles francophones, ont fréquenté des écoles de langue anglaise, pour diverses raisons, puis ont été transférés dans des écoles de langue française plus tard dans leur parcours scolaire.

Les compétences associées à la langue de scolarisation représentent non seulement un défi pour les apprenants du français, mais aussi pour les locuteurs francophones, puisque tous les élèves doivent s'approprier un « usage scolaire » de la langue (Le Ferrec, 2012).

manifestation) et s'appuyant fortement sur l'écrit (Bertucci, 2010), est très différente de la langue de communication interpersonnelle. Cummins (1981, 2008) estime que l'aptitude linguistique scolaire/cognitive – ou langue de scolarisation – reflète l'accès et la maîtrise de l'individu au vocabulaire spécialisé, aux fonctions et aux registres d'une langue qui caractérisent l'institution sociale de l'école.

La langue de scolarisation est non seulement un défi pour les apprenants du français, mais elle l'est aussi pour les locuteurs francophones, puisque tous les élèves doivent s'approprier un « usage scolaire » de la langue (Le Ferrec, 2012). Il est à noter qu'une corrélation entre l'échec scolaire et la faible maîtrise de cet usage de la langue a été établie (Verdelhan-Bourgade, 2002).

Selon les études sur les langues secondes, le développement des compétences associées à la langue de scolarisation s'échelonne sur une période de cinq à sept années. Les enseignants doivent comprendre que peu importe le niveau de la compétence orale ou des habiletés de communication interpersonnelle de base, les élèves bénéficient des interventions et des stratégies qui améliorent leur maîtrise du langage scolaire, particulièrement dans un contexte tel que celui des écoles francophones de l'Ontario.

Bien que le français de communication interpersonnelle de base et le français de scolarisation puissent et doivent être développés simultanément, ils présentent des différences cruciales au niveau de la forme et de la fonction, comme l'indique le tableau suivant.

Le français de tous les jours	Le français de scolarisation
Communication face à face	Comprendre le contenu des présentations, vidéos et discussions
Parler, lire et écrire au sujet de ce qui se passe ici, maintenant	Parler, lire et écrire au sujet d'un contenu plus abstrait
Utiliser du vocabulaire très fréquent et bien connu dans des phrases simples	Utiliser du vocabulaire peu fréquent dans des phrases plus complexes
Décrire « mes » expériences vécues	Décrire des actions, idées, théories et cadres conceptuels

Pour obtenir plus de renseignements au sujet de la trousse TACLEF, nous vous invitons à consulter le site Web suivant : <http://taclef.cforp.ca/>.

### Évaluer les compétences linguistiques des apprenants du français

Il est important de procéder à une évaluation du développement des habiletés de l'élève apprenant du français à l'oral, en lecture et en écriture. La *Trousse d'acquisition des compétences langagière en français* (TACLEF) peut être une ressource utile pour faire cette évaluation. Cette dernière, dans laquelle on décrit les comportements langagiers selon un continuum, des rudiments de la langue à la maîtrise de celle-ci, permet aux enseignants de cerner à la fois les forces de l'apprenant et de l'apprenante et les stratégies d'enseignement subséquentes pour garantir l'adoption d'une approche différenciée adaptée à ses besoins. S'il s'avère que l'élève n'a aucune connaissance du français ou que son niveau de maîtrise ne lui permet pas de suivre le programme régulier de français, on lui proposera le programme d'ALF adapté à son niveau.

Dans la classe régulière, et lorsque les compétences à l'oral des élèves nous paraissent équivalentes, il peut être difficile de reconnaître initialement les apprenants du français, surtout lorsque leur dossier d'inscription indique qu'ils parlent le français. C'est pour cette raison qu'il peut être utile de savoir à quel degré le français est présent dans leur vie en créant un profil de classe.

## Les fiches d'observation individualisées...

L'évaluation continue à l'aide de fiches d'observation individualisées éclaire les enseignants quant à la façon de cibler et d'ajuster leur enseignement pour aider les élèves à devenir des lecteurs, des scripteurs et des locuteurs chevronnés et indépendants. Pour les lecteurs débutants, l'analyse des méprises consignées dans ces fiches révèle des renseignements liés à la compréhension, aux concepts de caractères imprimés, au repérage et à l'identification de mots connus et inconnus. Pour les lecteurs d'un niveau plus avancé, la fluidité et la compréhension deviennent des axes prioritaires. À l'aide de ces fiches d'observation, on pourra aussi consigner les forces et les faiblesses en écriture et en communication orale. L'information tirée des fiches d'observation individualisées sert d'outil aux enseignants pour communiquer aux élèves leurs progrès de même qu'elle sert d'outil aux élèves, qui acquièrent grâce à elle une meilleure compréhension métacognitive de leurs comportements en lecture, en écriture et en communication orale.

## Les apprenants du français doivent-ils être évalués différemment?

L'enseignement est une affaire de relations. Plus nous en apprenons sur nos élèves et leurs familles et plus nous apprenons avec eux, plus il est probable qu'ils apprendront de nous. En examinant les pratiques actuelles d'évaluation, il faut se demander si nous voyons les apprenants du français comme des élèves *intelligents, imaginatifs et talentueux au plan linguistique* (Cummins, 2008) ou si nos évaluations sont biaisées par un manque de compréhension. De fait, les apprenants du français présentent des défis particuliers de « reconnaissance de la validité ». Ainsi, nous pouvons penser que nous examinons la connaissance que l'élève a de la matière alors qu'en réalité nous sommes en train d'évaluer des aspects de sa compétence linguistique scolaire. La compétence linguistique sociale de l'élève peut créer l'illusion que l'élève a aussi une maîtrise du langage scolaire. Lorsque cela se produit, notre perception des forces et des étapes suivantes appropriées peut s'avérer inexacte.

Il peut s'avérer nécessaire d'avoir recours à des stratégies et à des méthodes d'évaluation de rechange et supplémentaires pour permettre aux apprenants du français de démontrer leur apprentissage. Voici quelques éléments clés à considérer à cet égard.

## Le rôle de la langue orale...

Dans le cas des apprenants du français qui commencent à peine à comprendre que l'on peut parler, écrire et lire au sujet de ses pensées (Perry, 2008), il est primordial de commencer par les compétences à l'oral. C'est la base de tout enseignement. Comme l'indiquent Fisher, Frey et Rothenberg (2008), « les tâches orales ne se terminent pas avec la conversation, mais servent à étayer l'apprentissage, permettant aux élèves d'activer leur capacité de réflexion avant la lecture ou de clarifier leur utilisation de la langue en préparation à l'écrit » (traduction libre, p. 4).

L'évaluation continue à l'aide de fiches d'observation individualisées éclaire les enseignants quant à la façon de cibler et d'ajuster leur enseignement pour aider les élèves à devenir des lecteurs, des scripteurs et des locuteurs chevronnés et indépendants.

## Quelques astuces pour les évaluations

- Demander aux élèves de participer à l'établissement des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation.
- Inclure la compétence en français en tant qu'objectif d'apprentissage individuel pour les élèves dans toutes les matières.
- Demander aux élèves de participer aux processus de révision et d'évaluation, tant pour leurs travaux que pour ceux de leurs camarades de classe.
- S'assurer que ce qui est évalué a été enseigné directement et que les élèves ont eu de la rétroaction et de nombreuses possibilités de pratiquer.

## Soutenir les élèves au cours des premières étapes de la compétence en français

- Inviter les élèves à partager le vocabulaire dans leur langue maternelle et trouver les équivalents en français à l'aide d'un dictionnaire numérique pour favoriser la participation. Il peut être intéressant de demander aux élèves de se construire des référentiels lexicaux, sous forme de cartes conceptuelles, pour développer leur lexique personnel en y intégrant le vocabulaire dans les diverses langues de leur répertoire. Les idées développées peuvent être partagées avec le groupe-classe par les élèves qui parlent couramment le français.
- Fournir des possibilités de pratiquer le français oral en petits groupes pour favoriser le développement d'un sentiment de confiance et d'appartenance à la classe. Des activités comme « Penser, Parler, Partager », où un temps est accordé à l'élève pour penser, pour discuter avec un partenaire et pour partager en groupe-classe, favorisent le développement des compétences à l'oral puisqu'elles fournissent à l'élève le temps nécessaire pour réfléchir et lui permettent d'exercer la façon de formuler ses idées avec un partenaire avant le partage en grand groupe.
- Reformuler les textes lus ou entendus lorsqu'ils sont trop complexes pour le niveau d'acquisition de l'élève. On peut demander à un élève de reformuler dans ses mots pour favoriser la compréhension chez les autres élèves.
- Accorder plus de temps de réflexion, lors des discussions en groupe, afin que les élèves puissent formuler leur réponse adéquatement avant de partager en groupe-classe. Pour ce faire, on peut demander à tous les élèves d'écrire leur réponse dans un cahier avant de cibler un élève pour partager la sienne.
- Vérifier souvent la compréhension, surtout lors des tâches complexes.
- S'assurer d'élargir le répertoire lexical des élèves en travaillant avec eux à partir de textes lus à haute voix ou écrits et d'un vocabulaire pertinent à leur compréhension, et en travaillant les réseaux sémantiques et lexicaux entourant ce vocabulaire.

(Adapté de ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2012)

## Créer un environnement qui encourage l'emploi du français

La possibilité de s'exprimer en classe dans une « attitude dialogique » engage les élèves dans des conversations leur permettant de partager, de façonner et d'améliorer leur compréhension d'un texte, d'un sujet ou d'un problème. La recherche a constaté que même les très jeunes enfants prennent conscience des nouvelles expressions et constructions dans les conversations et tentent de les utiliser quand vient leur tour de parler (Clark, 2007). Par conséquent, le dialogue en classe stimule le développement non seulement d'une nouvelle compréhension conceptuelle, mais aussi d'une compréhension linguistique. C'est un élément essentiel d'une salle de classe propice à développer les compétences langagières.

### Le travail en petits groupes

Les apprenants du français arrivent à l'école avec des expériences différentes de ce qu'est une conversation. Pour certains, ce peut être « Assieds-toi » ou « Attends ». D'autres peuvent avoir une expérience approfondie des conversations et dialogues dans leur langue maternelle (Ketch, 2005; Hart et Risley, 2003). Il est donc important de travailler en petits groupes pour identifier les styles de conversation que les élèves connaissent afin d'augmenter leur répertoire d'interactions et de conversations. On peut adapter le travail en petits groupes à tout un éventail de situations d'enseignement tant à l'élémentaire qu'au secondaire. L'enseignement en petits groupes peut se pratiquer tout aussi bien avec des groupes homogènes au sein d'une classe d'élèves qui suivent un programme d'ALF qu'avec des groupes mixtes d'élèves bénéficiant de ce programme et de leurs pairs au sein d'une classe intégrée.

Les stratégies adoptées dans les travaux en petits groupes, telles que la lecture dirigée ou des mini-séances de lecture en commun, sont décrites comme étant des passerelles vers l'apprentissage du français et l'acquisition des habiletés de base

en lecture et en écriture. Cependant, elles seront plus profitables dans le contexte d'un enseignement explicite durant le processus de lecture axé sur l'acquisition de la fluidité et de la compréhension en lecture, et sur les compétences langagières, selon les données d'évaluation de l'élève (Cloud *et al.*, 2009). En amenant les élèves à discuter des textes qu'ils lisent, l'enseignant ou l'enseignante peut évaluer leurs niveaux de compréhension et d'habiletés de base, et répondre à leurs besoins individuels. Ces conversations peuvent aussi amener les élèves à se servir du vocabulaire académique et des structures de phrases que renferme le texte pour faire part de leurs réflexions (Fountas et Pinnell, 2012, p. 275) et mettre à profit leur force à l'oral pour améliorer leur niveau de maîtrise de la langue de scolarisation.

## Le pouvoir des images...

Les images captent immédiatement l'attention et sont souvent moins intimidantes pour les apprenants du français que ne le sont les textes écrits. Elles encouragent souvent le développement du langage et de la pensée critique au sein d'une unité ou d'un sujet donné (Ferlazzo, 2012).

L'activité suivante montre comment on peut utiliser des photographies personnelles pour susciter les conversations en salle de classe et générer un texte collectif authentique pour le travail sur les mots et les activités de compréhension de la lecture.

Les types de regroupements peuvent varier, allant du niveau de compétences en français à la pratique d'une langue commune, en passant par les besoins en matière de développement des compétences, les centres d'intérêt des élèves ou leur choix de partenaires.

« Pour devenir des lecteurs chevronnés, les élèves doivent vivre la réussite dans leur expérience du processus de lecture au quotidien. »

(Fountas et Pinnell, 2012).

### Conseils de mise en pratique...

- Demandez aux élèves de produire des documents visuels ou d'apporter des photos personnelles. C'est une façon de reconnaître leur vécu et de leur permettre de parler de ce qu'ils vivent à l'extérieur de l'école.
- Faites un remue-méninges de vocabulaire. Demandez aux élèves : « Que voyez-vous? ». Ils pourront se servir de ces mots pour raconter ou écrire quelque chose.
- Invitez les élèves à faire des liens à partir du texte. L'établissement de liens suscite chez les élèves une expérience collective tandis qu'il aide les enseignants à mieux comprendre le vécu de ceux-ci.
- Encouragez les élèves à produire une histoire oralement.
- Rédigez l'histoire, puis étudiez ensemble les concepts de base, comme l'espace entre les mots, la ponctuation, la syntaxe, etc. L'intégration du vécu au contexte permet aux élèves d'approfondir leur apprentissage des habiletés de base.
- Servez-vous de l'histoire qui a été rédigée pour le travail sur les mots et les activités de compréhension de la lecture.

(Adapté de Cloud, Genesee et Hamayan, 2009, p. 47)

## La lecture et la sélection de textes...

Nombreux sont les parents d'élèves qui à la maison lisent à leurs enfants dans leur langue maternelle. Par conséquent, il est possible que les élèves qui ont de la difficulté avec un texte en français aient de meilleures compétences et une plus grande compréhension dans leur langue maternelle. Il est donc important de rassembler des informations au sujet de la lecture à la maison en parlant aux élèves de leurs expériences et préférences, et en les énumérant (Coelho, 2007).

En se renseignant au sujet de la langue d'usage à la maison, on se donne des points de départ pour établir des liens avec les textes écrits en français. Ainsi, on peut anticiper certaines erreurs que les élèves pourraient faire en français, ce qui réduira les risques de malentendus autour de leurs aptitudes scolaires.

Comme l'indiquent Fountas et Pinnell (2012), pour devenir des lecteurs chevronnés, les élèves doivent vivre la réussite dans leur expérience du processus de lecture au quotidien (p. 276). Étant donné l'éventail de besoins relatifs aux habiletés de base chez les apprenants du français, il faut prendre en considération le profil de chaque élève au moment de sélectionner des ressources.

## Le choix du texte doit refléter :

- le profil langagier de l'élève
- les connaissances, la situation et l'expérience préalables de l'élève
- la culture et la situation familiale de l'élève
- un contenu adapté à l'âge de l'élève et à partir duquel il peut établir des liens
- un large éventail de formats de texte (comme des albums, des articles de journaux, des sites Web, des bandes dessinées, des tableaux, des affiches, des nouvelles, des textes informatifs et des textes littéraires)

Pour mieux cerner la façon de choisir des textes appropriés pour vos élèves, nous vous invitons à consulter la monographie numéro 44, *Évaluer la difficulté des textes pour les élèves*, publiée par le ministère de l'Éducation.

Les descripteurs en lecture de la trousse TACLEF (2013) et les tâches de précision des acquis en lecture fournissent des indices quant au choix de textes qui reflètent les niveaux actuels de compétences langagières et d'habiletés en lecture et en écriture. Par exemple, si un élève de 3<sup>e</sup> année travaille au premier palier de la trousse TACLEF en lecture, il sera capable « d'effectue[r] des activités variées pour la lecture de mots et de phrases simples (p. ex., le bingo de mots usuels, le jeu de marelle sur un rideau de douche); [de] fai[re] preuve de compréhension à la suite de la lecture de divers textes appuyés de matériel audiovisuel [et d']anticipe[r] le contexte d'une histoire en regardant les illustrations sur la couverture d'un livre et en se servant de ses connaissances antérieures » (n.p.). Pour cet élève, les textes appropriés auront pour caractéristiques une organisation simple, prévisible, avec des mots courants, des phrases courtes et simples, et des éléments visuels clairs. Les sujets explorés lui seront familiers et seront liés à son expérience personnelle ou à ses intérêts.

Il existe une grande variété de livres à niveaux de difficulté gradués produits à des fins commerciales, qu'il s'agisse d'ouvrages de fiction ou non. On recommande habituellement d'utiliser un assortiment équilibré d'ouvrages de fiction et d'ouvrages généraux pour l'enseignement en petits groupes. S'il est vrai que les élèves de tout âge apprécient les contes populaires, ceux d'un certain âge bénéficient grandement d'ouvrages généraux à niveaux de difficulté gradués. Cela est particulièrement important pour ceux qui entrent dans le système scolaire à l'adolescence et disposent d'un temps limité pour apprendre les connaissances et le vocabulaire d'un domaine précis dont ils ont besoin pour certaines matières.

Si l'on cherche à établir le niveau des livres en se basant uniquement sur des formules de lisibilité, comme le proposent ces séries commerciales, il faut se montrer prudent. En effet, ces formules ne tiennent compte que de la longueur des phrases, le nombre de mots et le nombre de syllabes; elles ne tiennent pas compte des caractéristiques liées à la difficulté du texte, comme le genre de texte, sa structure, le vocabulaire qu'il contient, et les caractéristiques du livre et de l'impression (Fountas et Pinnell, 2012).

## Comment puis-je appuyer l'élève apprenant du français dans toutes les matières scolaires?

Nombre de chercheurs font remarquer que les élèves acquièrent une langue en l'utilisant. Gibbons (2002) écrit que les élèves « s'instruisent à partir de la langue lorsqu'ils utilisent celle-ci pour se forger des connaissances dans toutes les matières du curriculum. Et ils s'instruisent au sujet de la langue quand on met l'accent sur celle-ci en tant qu'objet » (traduction libre, p. 138).

Il est essentiel de définir les buts de l'enseignement, car cela garantit la conception intentionnelle des nombreuses occasions offertes aux élèves d'atteindre les objectifs. Voici quelques-unes des questions d'orientation qui aideront les enseignants à envisager l'élaboration de ces objectifs explicites :

### Objectifs du curriculum

- Qu'est-il essentiel que l'élève comprenne, sache et soit capable de faire dans le curriculum?
- À quelles attentes, au sein des matières scolaires autres que le programme-cadre ALF, l'élève est-il en mesure de répondre? Quelles adaptations, fondées sur son palier de la trousse TACLEF et le programme-cadre ALF, seraient appropriées pour que l'élève puisse répondre avec succès à ces attentes? Comment seront-elles énoncées en tant qu'objectifs d'apprentissage et communiquées à l'élève?
- Quelles attentes, au sein des matières scolaires autres que le programme-cadre ALF, demanderont à être modifiées? Quelles adaptations peut-on envisager pour l'aider?

### Objectifs langagiers

- Selon le continuum de la trousse TACLEF et le programme-cadre ALF, quels sont les besoins d'apprentissage de l'élève en ce qui a trait à la langue?
- Quelles occasions doit-on fournir à l'élève pour appuyer son acquisition des compétences langagières et des habiletés de base recherchées?

## Pratiques efficaces pour développer ses aptitudes linguistiques

À mesure que les élèves progressent à l'école, ils doivent lire des textes de plus en plus complexes dans toutes les matières du curriculum. Certaines constructions grammaticales peu utilisées dans les conversations (comme l'emploi du subjonctif ou de certains marqueurs de relation) peuvent leur sembler incompréhensibles. Comme le langage scolaire se trouve surtout dans les textes écrits (romans, sites Internet, manuels scolaires et problèmes de mathématiques, par exemple), le soutien doit être assuré dans tous les aspects du curriculum ainsi que par tous les enseignants et non seulement par ceux spécialisés dans l'enseignement des langues (Cummins, 2008).

De nombreux conseils scolaires proposent des programmes d'intervention à court terme, mais il est important de se rappeler que les effets de ces interventions se dissipent rapidement si l'enseignement ordinaire en classe ne prolonge pas et ne soutient pas l'apprentissage linguistique.

### Proposer des tâches d'apprentissage authentiques présentant un défi cognitif

Au lieu de créer des devoirs parallèles pour les apprenants du français et de prendre le risque d'offrir ce que Gibbons (2002) appelle un « programme d'études réductionniste », il y a peut-être lieu de réfléchir au type d'étayage que nous fournissons afin de permettre à ces apprenants de participer pleinement à la communauté d'apprentissage de la classe. Tous les élèves doivent participer à des tâches d'apprentissage authentiques qui présentent des défis cognitifs. C'est la nature du soutien – en réponse aux besoins de l'élève – qui joue un rôle crucial dans la réussite. Dans ce sens, la présence d'apprenants du français dans une salle de classe peut être un catalyseur de stratégies pédagogiques efficaces en matière de littératie et en apprentissage linguistique dans tous les programmes d'études qui bénéficieront à tous les élèves (*ibid*).

#### Astuces éprouvées pour soutenir une variété d'apprenants d'une langue

- Énoncer le message de plusieurs façons. Faites répéter le message en petits groupes pour s'assurer qu'il est compris, puis demandez aux élèves de paraphraser les instructions pour s'assurer que la tâche est comprise. Utilisez un vocabulaire simple pour expliquer le vocabulaire plus complexe de la matière et les nouvelles expressions.
- Toujours présenter le vocabulaire de la matière qui permettra aux élèves de parler du sujet. Réinvestir ce vocabulaire, en contexte, dans d'autres tâches.
- Afin d'aider les élèves à maîtriser le vocabulaire à l'étude, faire des activités comme des textes de closure, des mots croisés et des mots cachés.
- Utiliser le mur de mots et les lexiques de façon à fournir un référentiel aux apprenants du français.
- Enseigner explicitement les structures de phrase plus complexes propres aux types de textes lus et rédigés dans la matière à l'étude. S'assurer de présenter ces nouvelles structures dans une foule de contextes au cours de la journée, de la semaine ou du mois et de les retrouver dans les communications (orales et écrites) des élèves. Réinvestir ces structures de phrase dans d'autres unités d'apprentissage.
- Les élèves qui apprennent le français peuvent avoir de la difficulté à maîtriser les expressions idiomatiques. Il faut parfois reformuler ou expliquer les idiomes que l'on entend naturellement en classe (p.ex., « Je suis tout ouïe ») afin que les élèves puissent les utiliser correctement.
- Amener les élèves à distinguer les registres de langue et enseigner explicitement les contextes d'usage pour chacun d'eux.

(Adapté de Coelho, 2007)

## Interpréter les fautes avec prudence

Oublier de mettre un « s » aux mots pluriels ou transposer « le » ou « la » sont des erreurs grammaticales courantes chez certains groupes linguistiques qui peuvent n'avoir aucun impact sur la compréhension du contenu. Le nombre d'erreurs ou de fautes dans certains cas peut suggérer que l'élève doit lire des textes plus simples, mais si les erreurs ne portent pas sur le sens, l'élève pourra lire et comprendre des textes plus complexes qu'on ne le croirait à voir ses fautes.

Il est important de comprendre ce que démontrent les comportements de lecture de l'élève. Parfois, l'élève semble avoir les capacités et les stratégies de décodage nécessaires pour lire un texte aisément. À première vue, l'élève peut sembler ne pas avoir de difficulté sur le plan de la lecture, alors qu'en réalité, il lui faut un nouvel ensemble de stratégies de lecture pour comprendre le sens du texte.

## L'enseignement explicite est une danse délicate

Une sélection judicieuse des textes écrits permet d'exposer les élèves au langage scolaire et de fournir des occasions de l'utiliser, ce que l'on ne peut pas faire dans le cadre d'interactions orales (Cummins, 2008; Blachowicz et Fisher, 2004). Avant d'entamer une lecture autonome, les élèves ont besoin d'observer un expert naviguer un texte (et le naviguer avec lui), en plus d'avoir de nombreuses occasions d'examiner le texte avec leurs pairs et de regarder des textes semblables. Les travaux écrits des élèves se rapportant au texte reflètent dans quelle mesure ils ont saisi l'essentiel de l'enseignement.

L'enseignement explicite est une danse délicate sur le plan du choix des mots à étudier. Les mots que l'on choisit d'approfondir doivent être assez fréquents pour être utiles, mais pas si fréquents qu'il est probable qu'ils sont déjà connus (Blachowicz et Fisher, 2004). Les élèves peuvent être soutenus en trouvant les mots qui importent le plus pour eux à l'aide de lectures guidées, modelées avec réflexion à haute voix ou en apprentissage partagé pour une variété de textes se rapportant à l'élément essentiel du contenu.

## Apprendre le fonctionnement des mots

L'enseignement explicite comprend l'enseignement des éléments des mots (racine ou radical, préfixe, suffixe, etc.) à l'aide des mots figurant dans le texte. Et cela peut être fait dans toutes les matières! Par exemple, savoir que le préfixe *in* dans *infidèle* signifie « ne pas » aide les élèves à comprendre le sens de *incompréhensible* et *imperfection* et constitue un indice pour la compréhension de *impossible*. On peut aider les élèves à comprendre le sens des nouveaux mots en les encourageant à rechercher les petits mots qui forment un grand mot. Connaître la mécanique des mots aide les élèves à s'attaquer aux nouvelles expressions avec plus d'autonomie. Les élèves peuvent bâtir des arbres conceptuels du vocabulaire clé et des mots connexes pour développer leur répertoire de stratégies de compréhension des mots inconnus.

## Encourager le décodage

Les apprenants du français ont besoin d'aide pour saisir des éléments de la langue lors de leur exposition initiale à un texte écrit. Les quatre rôles de l'apprenant de littératie sont à leur portée s'ils obtiennent le soutien approprié. Ils peuvent : 1) construire le sens, 2) décoder et codifier le texte, 3) faire une utilisation fonctionnelle du texte, et 4) analyser et critiquer le texte (adapté de Freebody et Luke, 1990). Tous les apprenants du français, peu importe leur niveau de compétence (y compris ceux aux capacités orales très limitées), apprennent à lire dans leur(s) langue(s) additionnelle(s) en décodant des mots (Gersten et Geva, 2003). Par conséquent, il ne faut pas s'attendre à ce que les élèves aient acquis une pleine compétence orale avant de procéder à un enseignement direct des capacités d'un utilisateur du code, y compris la connaissance des phonèmes, l'analyse graphophonétique, l'orthographe,

## Stratégies à utiliser :

- Enseigner les registres de langue et faire des activités dans lesquelles les élèves doivent modifier leurs registres de langue.
- Travailler le vocabulaire à l'aide des champs lexicaux et des réseaux sémantiques, en carte conceptuelle.
- Exploiter les activités de classement pour favoriser la rétention du nouveau vocabulaire.
- Privilégier le travail d'équipe structuré qui amènera les élèves à discuter des sujets à l'étude en utilisant le vocabulaire étudié et les structures de phrase explicitement enseignées ou entendues.
- Activer les connaissances antérieures à l'aide d'un médium autre que la parole (images, vidéos, souvenirs des élèves).
- Permettre à l'élève de faire des liens avec les concepts connus dans sa langue maternelle.

les conventions, les structures de phrase, etc. Cet enseignement doit commencer immédiatement et se poursuivre selon les besoins des élèves au fil des années (Hart et Risley, 2003).

En équipant les apprenants du français avec les capacités qui facilitent la reconnaissance des mots et l'apprentissage de nouveaux mots, les enseignants peuvent commencer à les préparer à naviguer avec succès les textes qu'ils partagent avec leurs pairs tout en les exposant à un nouveau vocabulaire très varié.

### « Se promener » dans un texte

Il s'agit d'une stratégie de base pour initier les élèves aux mots et aux structures qui seraient, selon les données sur les classes, nécessaires à une exploration réussie d'un texte particulier. L'enseignante ou l'enseignant utilise les mots/expressions/constructions clés pendant que les élèves les « cherchent » et en prennent note en vue de la discussion et de la déconstruction qui suivra (McGee et Schickedanz, 2007; Hickman *et al.*, 2004). Après une première lecture rapide, les élèves travaillent ensemble pour déduire le sens des mots les plus importants en se basant sur les structures graphophonétiques, les indices contextuels et d'autres ressources. Il est possible que les élèves aient besoin de travaux additionnels sur les mots avec les familles de mots/affixes, les lettres individuelles et la segmentation de mots pour incorporer les nouveaux mots et les nouvelles constructions à leur répertoire.

Les analyses avant la lecture s'avèrent particulièrement efficaces lorsque les enseignants et les élèves revoient ensemble l'information et discutent des caractéristiques du texte telles que les accroches, les en-têtes, les légendes et les diagrammes. Réfléchir à haute voix au sujet des éléments que l'auteur peut vouloir éveiller chez ses lecteurs et essayer de prédire le message ou la narration dans le passage à l'étude sont de bons moyens d'encourager l'emploi du vocabulaire scolaire. On peut alors demander aux élèves de naviguer le texte chacun de leur côté pendant que l'enseignante ou l'enseignant encadre les lecteurs individuels.

### Et pendant tout ce temps... consommer et produire des textes.

« C'est en forgeant que l'on devient forgeron » est un vieil adage, mais il est particulièrement adéquat ici. De courts exercices quotidiens de rédaction permettent de constater immédiatement ce que chaque élève a retenu et compris. Demander aux élèves de proposer de nouveaux titres pour le texte à lire ou de rédiger une réponse à une réflexion d'un camarade de classe est une façon de rendre transparente la structure des arguments, des expressions et des phrases, et d'étayer leur utilisation par les élèves. La rétroaction et la révision peuvent se produire au fur et à mesure que les réponses sont écrites, ou le lendemain après que le texte ait été examiné plus en profondeur.

### Utiliser ce que les élèves savent déjà...

« Il peut y avoir un écart entre les attentes de l'école et les compétences des élèves, mais cela ne veut pas dire que ces élèves n'ont pas de compétences. Ils ont tous une langue, une culture et des expériences antérieures. Les enseignants efficaces puisent dans ces ressources et développent de nouveaux concepts sur cette base expérientielle solide. »

(Freeman et Freeman (2007), cités dans ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2002, traduction libre, p. 17)

### Considérations dont les enseignants doivent tenir compte...

- Identifiez les objectifs relatifs à l'apprentissage de la langue en vous basant sur le profil de l'élève. Fournissez des interventions appropriées en temps opportun pour aider l'élève à atteindre ces objectifs.
- Utilisez divers modes d'évaluation pour appuyer l'identification, la programmation et le suivi du développement des compétences langagières (TACLEF, portfolio, fiche d'observations individualisées).
- Identifiez ce qui est essentiel dans les programmes-cadres des matières autres que le programme-cadre ALF ou celui de français. Qu'est-il essentiel que l'élève comprenne, sache et soit capable de faire dans ces programmes-cadres?
- Mettez en œuvre un enseignement et un apprentissage différenciés en sélectionnant des stratégies et des textes adaptés à l'âge et aux compétences linguistiques, et qui reflètent les centres d'intérêt des élèves de la classe.
- Utilisez la technique de l'étayage pour renforcer le développement des compétences langagières de l'élève en lui fournissant des instructions explicites et des occasions de s'exercer.

## Des enseignants ouverts aux différences culturelles

Selon Glaze *et al.*, (2012), les enseignants ouverts aux différences culturelles connaissent bien leurs élèves et utilisent les acquis de ces derniers pour élargir leurs connaissances au-delà de l'environnement sécuritaire et favorable de la classe. Bien loin de leur apparaître comme des problèmes à surmonter, ces enseignants estiment plutôt que les savoirs et les expériences diversifiées de ces élèves enrichissent leur classe. Ils préconisent le respect et l'empathie entre les élèves en tant que membres d'une société diversifiée.

## Bibliographie et ressources

- Bernier, M. (2013). L'ajout d'erreurs : regard sur un épiphénomène du déficit du savoir grammatical en français au postsecondaire en milieu francophone minoritaire. *Éducation francophone en milieu minoritaire*, 8(1), 1-17.
- Bertucci M.-M. (2010). Élèves migrants et maîtrise formelle de la langue de scolarisation : variations et représentations. Dans *L'intégration linguistique et éducative des enfants et adolescents issus de l'immigration, Études et ressources* 3 (pp. 3-48). Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Blachowicz, C. L. et Fisher, P. (2004). Vocabulary Lessons, *Educational Leadership*, 61(6), 66-69.
- Castellotti, V. et Moore, D. (2010). *Valoriser, mobiliser et développer les répertoires plurilingues et pluriculturels pour une meilleure intégration scolaire. L'intégration linguistique et éducative des enfants et des adolescents issus de l'immigration. Études et ressources*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- Clark, E. (2007). Young children's uptake of new words in conversation. *Language in Society* 36(2), 157-182.
- Cloud, N., Genesee, F. et Hamayan, E. (2009). *Literacy Instruction for English Language Learners: A teacher's guide to research-based practices*. New Hampshire, MA: Heinemann.
- Coelho, E. (2007). *Adding English: A guide to Teaching in Multilingual Classrooms*. Toronto: Pippin Publishing.
- Cummins, J. (1981). BICS and CALP: Empirical Support, Theoretical Status and Policy Implications of a Controversial Distinction. Dans M. Hawkins (dir.), *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*, New York: Routledge.
- Cummins, J. (2008). BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction. Dans B. Street & N. Hornberger, (dir.), *Encyclopedia of language and education* (2<sup>e</sup> édition), (pp. 487-499). New York: Springer.
- Ferlazzo, L. (2012). Using Photos with English-Language Learners. *EduTopia*. Repéré à <http://www.edutopia.org/blog/ell-engagement-using-photos>.
- Fisher, D., Frey, N. et Rothenberg, C. (2008). *Content area conversations: How to plan discussion-based lessons for diverse learners*. Alexandria, VA: ASCD.
- Fountas, I. C., Pinnell, G. S. (2012). Guided Reading: The Romance and The Reality. *The Reading Teacher*, 66(4), 268-284.
- Freebody, P. et Luke, A. (1990). Literacies programs: Debates and demands in cultural context. *Prospect: Australian Journal of TESOL*, 5(3), 7-16.
- Gersten, R. et Geva, E. (2003). Teaching Reading to Early Language Learners, *Educational Leadership* (avril), p.44-49.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in The Mainstream Classroom*. New Hampshire, MA: Heinemann.
- Glaze, A., Mattingley, R. et Levin, B. (2012). *Breaking Barriers: Excellence and Equity for All*. Toronto: Pearson. Ontario Principals' Council.
- Hart, B. et Risley, T.R. (2003). The Early Catastrophe. The 30 Million Word Gap By Age 3, *American Educator* (printemps).
- Hickman, P., Pollard-Durodola, S. et Vaughn, S. (2004). Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners. *The Reading Teacher*, 57(8), 720-730.
- Ketch, A. (2005). Conversation: The Comprehension Connection, *The Reading Teacher*, 59(1), 8-13.
- Le Ferrec, L. (2012). Le français de scolarisation au carrefour des didactiques du français et des disciplines. *Le français aujourd'hui*, 1 (176), 37-47.
- McGee, L. et Schickedanz, J. (2007). Repeated Interactive Read-Alouds In Preschool and Kindergarten, *The Reading Teacher*, 60(8), 742-75.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2002). *Supporting English Language Learners: A practical guide for Ontario educators Grades 1-8*. Toronto, ON : Queen's Printer for Ontario
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012). *Grandes conversations au cycle primaire : Pour une compréhension plus profonde*. Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale n° 18. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/Grandes\\_conversations\\_cycle\\_primaire\\_TRP2012.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/Grandes_conversations_cycle_primaire_TRP2012.pdf).
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Évaluer la difficulté des textes pour les élèves*. Série Faire la différence... De la recherche à la pratique. Division du rendement des élèves, n° 44. Repéré à [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW\\_ATDSFr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/WW_ATDSFr.pdf).
- Perry, K. H. (2008). *From Storytelling to Writing: Transforming Literacy Practices Among Sudanese Refugees*. *Journal of Literacy Research*, 40 (2), 317-358.
- Roessingh, H. (2006). BICS-CALP: An introduction for Some: A Review for Others, *TESL Canada Journal*, 23(2), 91-96.
- TACLEF. (2013). *Trousse d'acquisition de compétences langagières en français*. Toronto, ON : Imprimeur de la Reine pour l'Ontario. Repéré à <http://taclef.cforp.ca/>
- Verdelhan-Bourgade, M. (2002). *Le français de scolarisation – pour une didactique réaliste*. Paris : Les Presses Universitaires de France.

### Autres ressources

- EDILIC (Éducation et diversité linguistique et culturelle). [http://www.edilic.org/fr/fr\\_index.php](http://www.edilic.org/fr/fr_index.php)
- ELODIL (Éveil au langage et ouverture à la diversité linguistique). <http://www.elodil.umontreal.ca/>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2004). *Politique d'aménagement linguistique de l'Ontario pour l'éducation en langue française*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/policy/linguistique/linguistique.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2007). *Favoriser la littératie en milieu multilingue*. Série Faire la différence... De la recherche à la pratique. Division du rendement des élèves, n° 5. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Cummins\\_fr.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/Cummins_fr.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Première édition, 1<sup>re</sup>-12<sup>e</sup> année. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/policyfunding/growSuccessfr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 1<sup>re</sup> à la 8<sup>e</sup> année : Actualisation linguistique en français*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/elementary/alf18curr2010.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 9<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année : Actualisation linguistique en français*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/curriculum/secondary/alf912curr2010.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2011). *La fluidité en lecture*. Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale du Secrétariat n° 12. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/inspire/research/CBS12Fr.pdf>
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2012). *Grandes conversations au cycle moyen : Le dialogue fait avancer la réflexion*. Accroître la capacité. Série d'apprentissage professionnel, édition spéciale n° 23. [http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/Grandes\\_conversations\\_cycle\\_moyen\\_TRP2012.pdf](http://www.edu.gov.on.ca/fre/literacynumeracy/publications/Grandes_conversations_cycle_moyen_TRP2012.pdf)
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *L'apprentissage pour tous – Guide d'évaluation et d'enseignement efficaces de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*. <http://www.edu.gov.on.ca/fre/general/elemsec/speced/LearningforAll2013Fr.pdf>