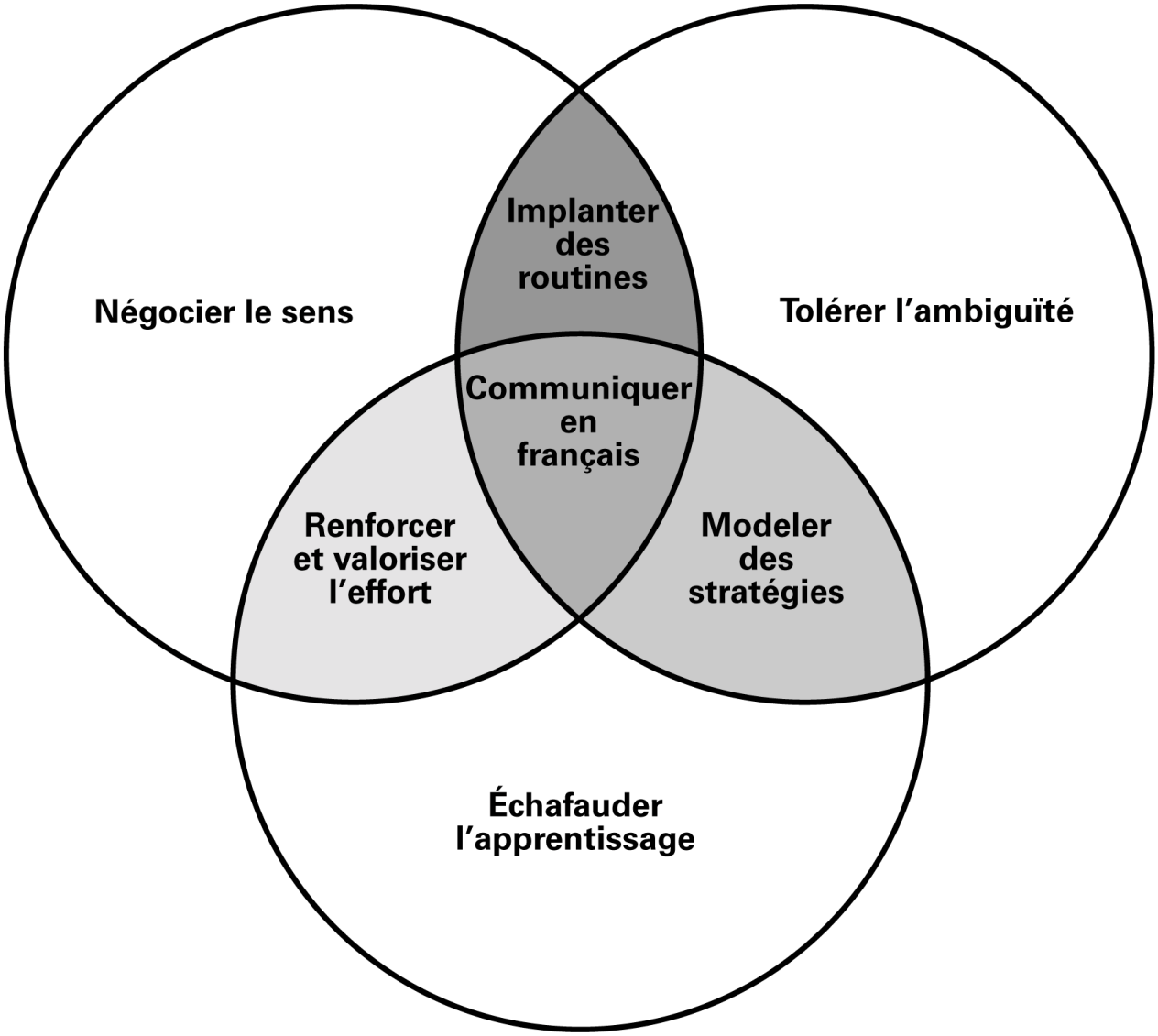
L'emploi du français en classe de français de base



Île-du-Prince-Édouard
CANADA
Ministère de l'Éducation

© Droits d'auteur, Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation
Préparation : Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation

La reproduction, du contenu ou en partie, de la présente publication est autorisée dans la mesure où elle s'effectue dans un but non commercial et qu'elle indique clairement que le document est une publication du Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation.

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la *Loi sur le droit d'auteur*. Si, dans certains cas des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation. (camet-camef@cap-cpma.ca)

ISBN : 1-895669-73-1

2004

Table des matières

Introduction 1
Le programme de français de base et les résultats d'apprentissage 3
Les stratégies 5
La phase de préparation 5
La phase de réalisation 7
La phase d'intégration 9
Aider les élèves à s'approprier les stratégies 11
Établir et implanter des routines 13
Renforcer et valoriser l'effort 16
Amener les élèves à tolérer l'ambiguïté 18
La négociation du sens 20
Échafauder l'apprentissage 23
Les représentations graphiques 24
Autres stratégies pour échafauder l'apprentissage 26
Conclusion 29
Bibliographie 30

Dans le présent document, le masculin est utilisé à titre épicène.

Introduction

Question : " *How many hours of instruction in English does it take for someone to learn to speak French?"* Clarence LeBlanc

Réponse : « *Ce n'est qu'en communiquant qu'on apprend à communiquer.* » Pierre Calvé

Le langage est à la fois outil de communication et outil d'apprentissage.

Le développement du langage débute tôt dans la vie. Les enfants construisent leur langage par le biais d'activités quotidiennes signifiantes lors desquelles ils expriment leurs sentiments, leurs idées, leurs besoins et tentent de comprendre le monde qui les entoure. Le langage est donc à la fois outil de communication et outil d'apprentissage.

L'apprentissage d'une langue autre que sa langue maternelle représente une extension de ce phénomène. Pour que cet apprentissage se réalise de façon efficace, il s'avère important de créer des occasions d'entendre et d'utiliser la langue cible dans des contextes réels et signifiants.

Le présent document traitera de l'importance de l'utilisation du français dans la classe de français de base et présentera des stratégies que les enseignants et les élèves pourraient utiliser pour y arriver.

> *Pour engendrer le succès dans la classe de langue seconde, il faut savoir reconnaître l'influence : de la motivation et de l'aptitude des élèves sur leur performance, de la compétence des enseignants dans la langue cible et d'une salle de classe centrée sur l'élève, jumelées avec la priorité à l'utilisation dominante de la langue cible.*
>
> Kalivoda, 1983, p. 580

En français langue seconde, on accorde souvent trop d'importance à la signification de mots et de vocabulaire hors contexte. En plaçant l'accent sur le mot lui-même, on oublie qu'il n'est pas nécessaire de comprendre chaque mot lorsqu'on communique. En effet, une grande partie de notre compréhension vient de notre habileté à interpréter les messages indépendamment des mots. Par exemple, le son de cloche à 10 h 15 a beaucoup de sens pour les élèves, autant, sinon plus que le mot «récréation». La compréhension du message provient donc également du contexte immédiat, de notre connaissance du monde qui nous entoure, de démonstrations, d'intonation, d'expressions faciales et corporelles, etc. Il faudrait alors amener les élèves à porter attention à ces aspects importants de la communication et à mettre en oeuvre des stratégies qui pourraient les aider à surmonter des difficultés lors de leurs propres interactions.

L'enseignant sert de modèle sur lequel l'élève se base. Selon Rodrigues Faria Coracini (1995), le parler de l'élève est dépendant de celui de l'enseignant, en forme et en contenu. Il s'avère donc essentiel que **l'enseignant parle français dans la classe de français langue seconde** s'il veut que les élèves apprennent à communiquer en français.

Plusieurs chercheurs ont constaté que dans les classes où les enseignants n'utilisaient ou n'acceptaient que le français, les élèves étaient plus aptes à utiliser une variété de stratégies pour communiquer en français.

Harbord (1992) affirme que : « dans l'intérêt du développement de la langue comme outil de communication, les interactions au sein de la classe devraient se faire en langue seconde. » (p.351). Il continue en mentionnant que l'acceptation de l'utilisation de l'anglais dans la classe de français langue seconde pourrait entraîner une dépendance excessive de la langue maternelle. Harbord ajoute que ce n'est pas vraiment ce que l'enseignant décide d'isoler et d'expliquer en termes de grammaire que les élèves vont retenir, mais la langue utilisée par l'enseignant pour négocier le sens avec les élèves, pour donner des instructions, pour vérifier le sens et ainsi de suite.

> *« Le recours à la langue maternelle se justifie souvent en termes d'économie de temps ou d'amélioration du rapport entre enseignant et élève et au détriment de la négociation de sens. Les stratégies de langue seconde doivent prendre la relève sur celles de la langue maternelle. La traduction, en effet l'utilisation de la langue maternelle (l'anglais) n'est pas un outil à être utilisé pour économiser du temps pour des activités « plus utiles » ni pour simplifier la vie de l'enseignant ou de l'élève. »*
>
> Harbord, 1992, p. 355

Les dangers de ne pas utiliser le français en classe de français de base dépassent la commodité.

Les dangers de ne pas utiliser le français en classe de français de base dépassent la commodité. Les programmes d'études sont à base communicative d'où l'importance d'employer le français en tant que moyen de communication. Il faut penser aux buts de l'apprentissage et de l'enseignement de la langue seconde. Que faisons-nous et pourquoi? Kalivoda (1983) fait le point sur l'utilisation de la langue cible dans les cours de langue seconde : « Est-ce si étrange de s'attendre à ce que l'apprentissage d'une langue seconde soit liée à une utilisation prépondérante de la langue seconde en classe? » (p.580)

Le programme de français de base et les résultats d'apprentissage

La Fondation d'éducation des provinces atlantiques (FÉPA), aujourd'hui le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF), a constitué un comité pour élaborer un document de résultats d'apprentissage des programmes de français de base : *Document d'orientation des programmes de français de base pour le Canada atlantique* (1998). Ce document contient les résultats d'apprentissage à la fin de la 6e, de la 9e et de la 12e année. Les résultats d'apprentissage qui suivent sont tirés de ce document et regroupent les résultats d'apprentissage qui ont trait à la langue d'usage dans la salle de classe.

Communication

Résultat d'apprentissage général

En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, de façon efficace et devrait être capable d'interagir de façon appropriée dans une variété de situations liées à ses besoins et à ses domaines d'intérêts.

Résultats d'apprentissage par cycle

- *À la fin de la 6e année, l'élève devrait être capable de se débrouiller dans la salle de classe* ***où le français est la langue d'usage.***
- *À la fin de la 9e année, l'élève devrait être capable de fonctionner dans la salle de classe* ***où le français est la langue d'usage****.*
- *À la fin de la 12e année, l'élève devrait être capable d'interagir dans la salle de classe* ***où le français est la langue d'usage.***[1]

Langue

Résultat d'apprentissage général

En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte des éléments du code linguistique, à l'oral et à l'écrit, pour faciliter ses communications en français.

Résultats d'apprentissage par cycle

- *À la fin de la 6e année, l'élève devrait être capable d'utiliser les éléments linguistiques liés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication qui lui permettront, par exemple,* ***de se débrouiller dans la salle de classe.***
- *À la fin de la 9e année, l'élève devrait être capable de reconnaître les éléments linguistiques liés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication qui lui permettront, par exemple,* ***de fonctionner dans la salle de classe où le français est la langue d'usage****.*

[1] Document d'orientation des programmes de francais de base pour le Canada atlantique (1998), p. 12

- *À la fin de la 12e année, l'élève devrait être capable de reconnaître les éléments linguistiques liés aux domaines d'expérience et à ses besoins de communication qui lui permettront, par exemple,* ***d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage.***[2]

Il s'ensuit donc que, pour permettre aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage décrits ci-dessus, le français doit servir de langue d'enseignement et de communication dans la salle de classe.

Les résultats d'apprentissage reliés à la formation langagière générale indiquent qu'il faut amener les élèves à acquérir et à employer des stratégies propices à l'emploi du français en tant qu'outil de communication.

Formation langagière générale

Résultat d'apprentissage général

> *En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de choisir et de mettre en pratique des stratégies qui facilitent sa communication en français et son apprentissage.*[3]

Les programmes d'études présentent les stratégies pour apprendre à communiquer en français et pour apprendre à apprendre le français. Ces stratégies d'apprentissage ne sont pas un ajout; elles font partie intégrante des programmes d'études.

[2] Document d'orientation des programmes de francais de base pour le Canada atlantique (1998), p. 8 et 9

[3] Ibid., p. 14 et 15

Les stratégies

Une *stratégie d'apprentissage* est une technique choisie par l'élève pour faciliter son apprentissage. En français de base, ces stratégies aident l'élève à apprendre le français et à communiquer ce qu'il a appris.

Une *stratégie d'enseignement* est une technique choisie par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des élèves.

Le but ultime de l'enseignement de stratégies est d'amener graduellement l'élève à choisir, à adapter et à utiliser de façon autonome les stratégies les plus susceptibles de faciliter son propre apprentissage.

On utilise des stratégies tout au long du processus d'apprentissage afin :

- de saisir (comprendre) une situation - phase de préparation
- de réaliser une tâche (recueillir et traiter de l'information et l'emmagasiner dans la mémoire à long terme) et de réfléchir à son apprentissage - phase de réalisation
- d'intégrer ses acquis (réutiliser le français dans une nouvelle situation) - phase d'intégration.

La phase de préparation

La *phase de préparation* consiste à susciter l'intérêt des élèves, à piquer leur curiosité sur le sujet abordé et à activer leurs connaissances antérieures afin qu'ils puissent les utiliser en tant que fondement de l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés langagières. La phase de préparation fournit également une occasion d'introduire du nouveau vocabulaire ou de nouvelles expressions dans un contexte signifiant.

La phase de préparation permet à l'élève et à l'enseignant de s'entendre sur la tâche à accomplir, les moyens d'y arriver et les critères de succès et d'appréciation de rendement.

Le tableau qui suit fournit des exemples de stratégies que l'on pourrait utiliser durant la phase de préparation.

La phase de préparation			
Stratégies	**Stratégies d'enseignement** **L'enseignant :**	**Stratégies d'apprentissage** **L'élève :**	**Exemples**
Piquer la curiosité des élèves	• présente un symbole associé au projet ou à l'activité et demande aux élèves de deviner sa signification; par exemple, des colliers et des masques pour un projet sur des fêtes tel le mardi gras • présente le nouveau projet ou la nouvelle activité dans l'ordre du jour	• utilise ses connaissances antérieures • prend des risques	• Scénario, p. 15 (message du jour) • L'acquisition de concepts, p. 23
Fixer le but	• explique le nouveau projet • explicite les résultats d'apprentissage aux élèves • s'assure que les élèves comprennent bien ce qu'il ont à faire	• explique le travail à faire à un partenaire • pose des questions pour clarifier la tâche	• Amener à tolérer l'ambiquïté, p. 18 • «Dipsticks» (mesures de jaugeage), p. 28
Centrer l'attention	• montre des exemples de projets • explicite les critères d'appréciation de rendement et en dresse une liste en collaboration avec les élèves	• identifie les renseignements nécessaires et choisit les sources à consulter • répartit les tâches et planifie les étapes pour accomplir le travail • dresse une liste des étapes à suivre et l'utilise comme liste de vérification • visualise son propre projet	
Activer les connaissances antérieures	• présente le nouveau vocabulaire en contexte à l'aide d'une représentation graphique, d'une liste de mots-clés, d'un *jet de mots,* etc. • enseigne les mots connecteurs • affiche le vocabulaire et les expressions au **mur de mots**	• cherche des mots amis, des mots qui ressemblent à des mots en anglais, des mots déjà étudiés • utilise le contexte pour prédire le sens • utilise les mots connecteurs pour prédire le type de communication • utilise le **mur de mots**	• Mur de mots, p. 27 • Représentations graphiques , p. 24 • Représentation graphique: vocabulaire, p. 23 • SVA, p. 25 • Jet de mots, p. 22 • Mots connecteurs, p. 26

La phase de réalisation

Durant *la phase de réalisation*, l'élève ira premièrement chercher l'information pour ensuite la traiter de façon à développer de nouvelles connaissances fonctionnelles et transférables. Cette phase permet à l'élève de mettre en pratique la grande majorité de ses compétences cognitives. Il aura l'occasion, entre autres, de questionner, d'analyser, de comparer, de critiquer, de synthétiser et d'élaborer des solutions. Il aura ainsi à traiter le contenu de ses apprentissages. Pendant cette phase, l'enseignant aide l'élève à établir le rapport entre ses succès et l'utilisation de stratégies efficaces et l'effort consenti.

Le tableau qui suit fournit des exemples de stratégies que l'on pourrait utiliser durant la phase de réalisation

La phase de réalisation

Stratégies	Stratégies d'enseignement L'enseignant :	Stratégies d'apprentissage L'élève :	Exemples
Un but clair et précis	• présente un ordre du jour • coche chaque étape complétée • utilise une routine (son, musique) pour signaler un changement d'activité	• prédit les activités selon l'ordre du jour • anticipe le matériel et les ressources nécessaires à chaque étape de l'ordre du jour	• Scénario, L'ordre du jour, p. 15 • Implanter des routines, p. 13 à 15 • Représentation graphique : SVRA, p. 24
Vérifier régulièrement la compréhension des élèves	• observe les élèves • pose des questions • utilise des systèmes de signaux avec les élèves • encourage et valorise les élèves dans leur usage du français pour s'exprimer	• explique la tâche à un partenaire • pose des questions appropriées • utilise des signaux (pouce en l'air, pouce en bas) pour indiquer sa compréhension	• Haut la main!, p. 13 • Trois avant moi, p. 14 • *«Dipsticks»* (mesures de jaugeage) p. 28 • Phrases de dépannage p. 13
Le travail coopératif	• présente certaines expressions que les élèves devront utiliser lors de leur travail en groupe • affiche les expressions dans la salle de classe	• utilise les expressions appropriées • encourage ses partenaires	Tableau en «T» : (ce que je vois/ce que j'entends), p. 14 Activités coopératives, p. 14
L'emploi de représentations graphiques, de schémas et de dessins	• explicite l'utilité de chaque ressource et activité qui mènent à la réalisation du projet • enseigne au besoin l'emploi de représentations graphiques, de schémas et de dessins pour faciliter l'apprentissage des élèves	• évalue l'efficacité de chaque ressource et activité • emploie des moyens pour organiser l'information trouvée (représentations graphiques, schémas, dessins)	Représentations graphiques, p. 24 à 25

La phase de réalisation (suite)			
Stratégies	**Stratégies d'enseignement** **L'enseignant :**	**Stratégies d'apprentissage** **L'élève :**	**Exemples**
Apprendre et utiliser de nouvelles stratégies	• agit en tant que modèle; fait réviser et pratiquer les stratégies • demande régulièrement aux élèves une rétroaction sur ce qu'ils ont appris • affiche dans la salle de classe une liste de stratégies et ajoute à la liste tout au long de l'année • encourage et valorise les élèves dans leur utilisation des stratégies	• se rend compte des stratégies qu'il utilise • évalue l'efficacité des différentes stratégies à l'aide d'une échelle d'appréciation • choisit les stratégies les plus propices à son apprentissage	• Enseignement explicite des stratégies, p. 11 • Scénario de Leah, p. 12 • Scénario de Lynn, p. 19 • Scénario de Lisette, p. 17 • Vidéo *Les maux des mots,* p. 17 • Scénario de Byron, p. 21
La visualisation, le jeu de rôles, la mise en scène	• rend l'apprentissage «visible»: explique et fait pratiquer la visualisation, le jeu de rôle, la mise en scène • pendant l'enseignement, utilise la visualisation, les jeux de rôles,et la mise en scène, et emploie des représentations graphiques, des schémas et des dessins • encourage et valorise les élèves dans leur utilisation de la visualisation, etc.	• utilise la visualisation, les jeux de rôles, la mise en scène, des représentations graphiques, des schémas et des dessins pour organiser et exprimer ses nouvelles connaissances • évalue l'efficacité de ces techniques • prend des risques	• Représentations graphiques, p. 24 à 25
L'emploi de plusieurs modalités pour s'exprimer	• emploie un synonyme, des exemples et des non-exemples, une comparaison, une métaphore, une description, une paraphrase pour clarifier le sens • encourage et fait pratiquer l'emploi de ces stratégies pour mieux se faire comprendre • encourage et valorise les élèves dans leur utilisation d'une variété de modalités pour s'exprimer et se faire comprendre	• emploie un synonyme, des exemples et des non-exemples, une comparaison, une métaphore, une description, une paraphrase pour clarifier le sens • encourage et valorise ses pairs dans leur utilisation d'une variété de modalités pour s'exprimer et se faire comprendre	• 4 carrés, p. 28 • Représentation graphique: vocabulaire, p. 23 • Jet de mots, p. 22 • Cycle de mots, p. 22 • L'acquisition de concept, p. 23 • Table ronde, p. 22

La phase d'intégration

La *phase d'intégration* exige que les apprenants fassent un retour réflexif sur les nouvelles acquisitions, qu'ils les réinvestissent dans de nouvelles situations et qu'ils les transfèrent à d'autres situations. L'intégration se situe aux niveaux cognitif, affectif et social. Elle permet à l'élève de prendre conscience des processus qu'il utilise lors des diverses étapes de son apprentissage ainsi que de planifier et de gérer lui-même son apprentissage.

L'intégration fournit une occasion de se situer par rapport à la connaissance et au contrôle que l'élève a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Elle permet à l'élève d'évaluer ses stratégies en fonction de son progrès.

Le tableau qui suit fournit des exemples de stratégies que l'on pourrait utiliser durant la phase d'intégration.

La phase d'intégration

Stratégies	Stratégies d'enseignement L'enseignant :	Stratégies d'apprentissage L'élève :	Exemples
Vérifier ses prédictions	• tout au long de l'unité, demande à l'élève de tenir un journal de bord de ses réflexions à la suite des activités • fournit aux élèves des pistes de réflexion (dessins, symboles, grilles, débuts de phrases, etc.) • encourage et renforce les efforts de l'élève dans la tenue de son journal • pose des questions pour pousser l'élève à aller plus loin dans sa réflexion	• vérifie ses prédictions et les stratégies utilisées pour y arriver • utilise des moyens variés pour réfléchir à son apprentissage	• Représentaion graphique, SVRA, p. 24 et SVA, p. 25 • Représentation graphique: vocabulaire, p. 23 • Scénario de Lisette, p. 17 • Journal de bord, p. 12
L'auto-appréciation	• réfléchit à haute voix pour démontrer comment juger de l'efficacité des stratégies • suggère des moyens d'apporter des améliorations dans un travail subséquent • encourage et valorise les efforts des élèves pour juger leur propre travail et le travail de leurs pairs	• juge ses progrès, l'efficacité des stratégies utilisées • fait l'appréciation de rendement de son propre travail/du travail d'un pair à l'aide d'une liste de critères du succès ou d'une grille d'accompagnement • suggère des façons d'améliorer un travail subséquent	• Journal de bord, p.12

La phase d'intégration (suite)			
Stratégies	**Stratégies d'enseignement** **L'enseignant :**	**Stratégies d'apprentissage** **L'élève :**	**Exemples**
Adapter et transférer	• agit en tant que modèle pour démontrer comment adapter et transférer de nouvelles connaissances à de nouvelles situations • encourage et valorise les efforts des élèves pour adapter et transférer leurs nouvelles connaissances aux nouvelles situations	• prend des risques • juge s'il a utilisé la meilleure stratégie pour une activité • suggère d'autres situations où il peut adapter et utiliser ses nouvelles connaissances	• Table ronde, p. 22 • Scénario de Leah, p. 12 • Tableau en T, p. 14

Aider les élèves à s'approprier les stratégies

Intégration des stratégies

L'enseignant doit intégrer l'apprentissage des stratégies dans les leçons quotidiennes. Les stratégies font partie intégrante de l'apprentissage; elles ne sont pas des ajouts.

Choix de matériel

Le matériel doit être intéressant, stimulant et répondre aux attentes des élèves. Il devrait présenter des modèles de communication puisés dans la vie réelle. S'il est trop facile, les élèves n'ont pas besoin de stratégies pour le comprendre. Par contre, un matériel trop difficile ennuie les élèves, contribue à créer un sentiment de frustration et conduit souvent à l'échec. Il ne s'agit pas de tout simplifier, mais de choisir une exploitation qui soit adaptée au niveau des élèves. On recommande de choisir un matériel dont la difficulté se situe à peine au-dessus du niveau de compétence de l'élève, c'est-à-dire un matériel que les élèves ne pourraient probablement pas aborder seuls mais qu'ils peuvent comprendre sous la direction de l'enseignant, d'où l'importance d'amener les élèves à utiliser des stratégies appropriées.

Connaissances antérieures

L'enseignant devrait déterminer d'abord les stratégies que les élèves connaissent déjà et leur montrer comment les transférer ou les adapter afin de faciliter leur apprentissage du français. (Par exemple: un titre indique un sujet, les lettres majuscules indiquent d'habitude un nom propre, les chiffres indiquent une adresse, un âge, une quantité, etc.)

Enseignement explicite

Les élèves ne transfèrent pas nécessairement automatiquement leurs habiletés et leurs stratégies en langue seconde. Il faut donc enseigner et démontrer les stratégies explicitement. L'enseignement explicite comprend six étapes récursives.

1. L'enseignant explique *le quoi*, c'est-à-dire ce qu'est la stratégie.
2. L'enseignant explique *le pourquoi*, c'est-à-dire pourquoi la stratégie est importante.
3. L'enseignant explique *le quand*, c'est-à-dire le moment d'utiliser la stratégie.
4. L'enseignant explique *le comment* en agissant de modèle, c'est-à-dire qu'il emploie la stratégie dans un contexte réel tout en *explicitant verbalement* ce qui se passe dans sa tête.
5. L'enseignant *guide* les élèves dans l'emploi de la stratégie, c'est-à-dire qu'il leur donne des indices, des rappels tout en diminuant graduellement l'aide apportée. Cette étape peut se faire en groupe ou individuellement mais le travail en groupe permet aux élèves de voir comment d'autres élèves utilisent la stratégie.

6. Les élèves emploient la stratégie *de façon autonome* lors d'un travail subséquent.

Le fait d'afficher, de modéliser, de réviser et de faire pratiquer les stratégies aide les élèves à s'approprier et à choisir des stratégies qui les aideront à contourner des difficultés.

Le journal de bord

La tenue d'un journal de bord permet aux élèves de noter ce qu'ils ont appris et d'évaluer les stratégies qu'ils emploient. Les débutants peuvent utiliser une liste de stratégies (mots-amis, titre, contexte, mots déjà connus, dessins, membres de groupe) avec des exemples. Ils peuvent les cocher ou coller des notocollants sur leurs stratégies préférées. Les élèves plus avancés peuvent faire des mini-expériences pour évaluer l'efficacité de stratégies diverses dans des situations variées.

Scénario

On ne parle que le français dans les classes de français de base de Leah. Leah a fait un sondage dans sa classe de 6e année sur les stratégies que les élèves trouvent les plus utiles pour interagir en français dans la classe. Voici leur palmarès de stratégies.

1. *Les situations authentiques*
2. *Les stratégies dans l'unité Natalie au Québec de Addison-Wesley*
3. *La liste d'expressions utiles qui est affichée dans la classe*
4. *Les jeux et la musique*
5. *Leur routine (la répétition et la pratique)*

Établir et implanter des routines

Selon les recherches de Wong-Fillmore (1985) « les classes qui connaissent le plus de succès sont celles où les enseignants offrent aux élèves des points de repère, des signaux, des scénarios clairs et constants quant au déroulement de la leçon et à ce qu'ils attendent d'eux à chaque moment de la classe». Cette pratique... «les aide à être beaucoup plus à l'aise dans une classe entièrement menée dans la langue seconde.»[4]

On doit commencer à établir les routines dès la première journée de classe

De la même façon que l'on établit les attentes de comportement dès la première journée de classe, c'est aussi le moment d'établir le fait que le français est la langue d'usage dans la salle de classe. Les élèves sont là pour apprendre à communiquer en français, donc, il faut communiquer en français. Par contre, il faut les outiller face aux obstacles que pourrait leur poser la communication en français. Un des premiers outils est celui des phrases de dépannage :

> *Est-ce que je peux…? Je ne comprends pas. Que veut dire ____ ?*
>
> *Répétez s'il vous plaît. Je ne sais pas. Comment dit-on [ ] en français? Etc.*

Ces phrases sont affichées dans la salle de classe pour y faire référence au besoin. Au début de leur apprentissage, l'enseignant amène les élèves à les répéter et à les pratiquer. Chaque effort de l'élève pour les utiliser dans les situations authentiques est valorisé.

***Haut-la main*!**

Pour attirer l'attention des élèves, l'enseignant lève la main en disant « Haut la main! ». Les élèves doivent :

1-arrêter leur activité;

2-regarder l'enseignant;

3-se taire;

4-bien écouter;

5-lever la main.

Quand toutes les mains sont levées, l'enseignant a obtenu l'attention de ses élèves.

Comment l'établissement d'une routine dans la salle de classe incite-t-elle la communication en français?

- La routine sécurise les élèves.
- La routine permet à l'élève d'anticiper la langue qu'il aura besoin d'utiliser.
- La routine crée une infrastructure dans laquelle on peut offrir une variété d'activités d'apprentissage.
- La routine facilite la gestion de la classe.

Comment la routine facilite-t-elle la gestion de la classe?

Dans une large mesure, on établit les routines pour assurer une bonne gestion de la classe. Un enseignant expérimenté identifie les occasions où les problèmes surviennent le plus fréquemment (au début d'une période de classe, lors d'un changement d'activité, à la fin de la période, etc.). La routine indique une démarche à suivre dans une situation déterminée; elle doit donc être enseignée et pratiquée explicitement.

De la même façon, des comportements associés à certaines situations

[4] Calvé, Pierre, *Pour enseigner le français en français*, La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 50, no 1 octobre 1993, p. 24

On trouvera à l'annexe 1 de *La coopération au fil des jours* (J. Howden et H. Morin, 1997) une série de cartes de rôles reproductibles pour la salle de classe. Ces cartes portent le nom du rôle, une illustration qui résume bien le rôle et des phrases clés à utiliser.

Le tableau en «T»

doivent aussi être enseignés et pratiqués : par exemple, le comportement associé au travail en groupe. Les élèves doivent connaître les règlements, les démarches pour bien se comporter ainsi que le vocabulaire dont ils auront besoin pour fonctionner en français en groupes. À cette fin, un tableau en « T » s'avère utile. Cette technique constitue une façon simple d'enseigner les habiletés de coopération. L'enseignant écrit le nom de l'habileté ciblée au haut du tableau ou au haut d'un tableau-papier et trace un grand « T » en dessous. Du côté gauche, il dessine un oeil (ou écrit « ce que l'on voit») et du côté droit, il dessine une oreille (ou écrit « ce que l'on entend»). Puis, sous l'oeil, l'enseignant inscrit quelques comportements qui illustrent l'habileté ciblée et sous l'oreille, le vocabulaire, les expressions et les phrases liés à l'habileté. L'enseignant invite les élèves à en ajouter d'autres. Il leur demande de modeliser l'habileté et même de donner des contre-exemples. Puis, le tableau est affiché pour que les élèves puissent l'utiliser en travaillant en groupes et en français. Lorsque l'activité est terminée, l'enseignant demande aux élèves de faire un retour sur l'habileté ciblée en utilisant une grille ou un questionnaire. L'enseignant devrait faire preuve de constance en établissant des routines et des règlements de comportement, puis encourager et renforcer les efforts des élèves.

Quand l'enseignant peut-il utiliser une routine?

- Pour attirer l'attention des élèves
- Pour commencer ou finir la période de classe
- Pour distribuer du matériel
- Pour signaler un changement d'activité
- Pour apprécier la participation des élèves selon un système équitable
- Pour aborder une tâche ou un concept.

Trois avant moi :

L'élève devrait avoir recours à trois ressources pour se dépanner avant de demander l'aide de l'enseignant.

Dans quelles situations l'élève utilise-t-il une routine?

- Pour demander la parole
- Pour demander de l'aide
- Pour se rendre dans son groupe
- Pour être poli.

Scénario

Dans sa classe de 9e année, Johanne utilise un ordre du jour de façon routinière (son plan de leçon en bref) pour situer ses 32 élèves dans leur apprentissage. Chaque fois qu'on complète une étape, on coche le point de la liste et on passe au prochain. De cette façon, les élèves peuvent facilement résumer ce qu'ils ont fait pendant la classe et réfléchir à ce qu'ils ont appris. L'ordre du jour pourrait se lire comme suit.

Au niveau primaire l'ordre du jour est tout aussi utile et peut servir de liste de vérification. On peut insérer un jeu ou une chanson après une activité pour motiver davantage les élèves.

Partenaire - partage	Remue-méninges avec un partenaire au sujet de leurs connaissances sur un sujet.
Mise en commun	
Jet de mots	Les mots clés du texte à lire; les liens avec leurs connaissances antérieures; la prédiction du sens des mots inconnus.
Mise en commun	
Lecture du texte	
Résumé	Les idées principales du texte en se référant à la liste de mots clés, à un organigramme, à des débuts de phrases.
Réflexion	Indiquer sur une échelle d'appréciation :[1 = pas du tout, 4 = beaucoup] comment le jet de mots et l'organigramme ont facilité la compréhension du texte. Indiquer d'autres stratégies qui ont facilité la tâche.
Devoir	Choisir trois (3) à cinq (5) mots clés peu familiers et les représenter sous forme de dessin, de symbole, de mime ou de rime.

Renforcer et valoriser l'effort

C'est l'esprit qui mène le monde et non l'intelligence.
(Antoine de Saint-Exupéry)

Selon la recherche de Covington (1983, 1985) le fait de penser qu'ils ne sont pas capables de réussir peut amener les élèves à saboter leur succès : mieux vaut échouer par manque d'effort que d'échouer par manque d'habileté.

Le climat de la salle de classe joue un rôle primordial dans l'attitude et la motivation de l'élève. Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant et positif, plus les élèves se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes et des visions intérieures positives.

Punir l'échec est le meilleur moyen que personne n'ose.

(Jack Welch)

Pourquoi renforcer et valoriser l'effort de l'élève de communiquer en français ?

- Pour accroître la réussite et stimuler la motivation de l'élève. Les sportifs professionnels savent l'effet positif des meneuses de claque : l'effort mène à la réussite. Chaque effort de communication en français mène au succès : l'habileté à communiquer en français. Le succès engendre le succès. Le renforcement démontre aux élèves que la communication en français est un critère de réussite.
- Pour confirmer à l'élève qu'il est sur la bonne piste et que ses efforts sont reconnus et valorisés.

Comment *différencier l'effort?*
L'élève timide qui risque de dire bonjour mérite autant que l'élève qui l'est moins et qui communique plus.

- Pour mettre l'accent sur la réussite et l'effort de l'élève : ce qu'il peut faire et non pas sur ce qu'il ne peut pas faire.
- Pour souligner le fait que faire des erreurs est partie intégrante de l'apprentissage et que c'est un signe de quelqu'un qui prend un risque.
- Pour créer un climat où tout le monde est apprécié et accepté.
- Pour démontrer à l'élève son progrès : qu'il fait du chemin.
- Pour attirer l'attention de l'élève sur ses progrès, un travail réussi ou un comportement souhaitable.
- Pour encourager et apprécier la participation des élèves.

Si vous fermez la porte à toutes les erreurs, la vérité restera dehors.
(Rabindranàth Tagore)

Dans quelles situations l'enseignant devrait-il valoriser et reconnaître l'effort de l'élève?

- Quand l'élève fait l'effort de communiquer en français.
- Quand la valorisation est personnelle et particulière à un certain accomplissement de l'élève, ceci guide l'élève vers la réussite.
- Quand l'élève démontre un comportement souhaitable.

Scénario

Lisette valorise l'effort des élèves par un système de points, par un mot d'encouragement sur un notocollant, en accordant un privilège tel que celui d'écrire les points de la classe ou encore de partager une histoire avec les autres élèves de la classe. Pendant une période de travail en groupes coopératifs, Lisette circule et remarque que Nancy et Ian utilisent des mots tels: « Continue Johanne !» et «Oui, c'est exactement ça que j'ai dit. Tu as bien résumé mes pensées.» Lisette voit aussi qu'il y a beaucoup de hochements de tête, que les élèves se regardent dans les yeux et qu'il y a des sourires. Pour ne pas interrompre le fil de la discussion, Lisette écrit sur des notocollants « Bravo ! » et « Fantastique ! » et « Tu joues bien ton rôle ! » et les place près de Nancy, Ian et Johanne respectivement, tout en continuant sa marche autour de la classe.

Scénario

Les maux des mots,
S. Boschung Instruction Services, 2001.

Dans la vidéo Les maux des mots, *Sallie Boschung utilise un système de points pour renforcer l'utilisation des stratégies de lecture. Quand les élèves contournent une difficulté à l'aide d'une stratégie ou d'une combinaison de stratégies, un point est attribué au personnage fictif, Détective Bonmot; quand ils ne peuvent pas contourner leurs difficultés, le MotMonstre gagne un point. Sallie assure à ses élèves qu'il est normal que le MotMonstre gagne de temps à autre.*

Une réflexion pour l'enseignant

- ✓ Qu'est-ce que j'ai fait pour encourager mes élèves?
- ✓ Quelles expressions d'encouragement est-ce que j'ai utilisées?… Pour quels élèves?…Dans quelles situations?
- ✓ Est-ce que je pousse mes élèves à s'encourager les uns les autres?
- ✓ Les mots et les expressions pour s'encourager sont-ils visibles dans la classe pour que les élèves puissent s'en servir facilement?
- ✓ Quand mes élèves travaillent en groupes, est-ce que j'inclus le critère de «s'encourager l'un l'autre » parmi les critères de réussite? …dans mon appréciation de rendement? …dans leurs autoappréciations?

Amener les élèves à tolérer l'ambiguïté

Pourquoi amener les élèves à tolérer l'ambiguïté en langue seconde?

Sans tolérance, les élèves risquent de devenir frustrés et d'avoir peur de se ridiculiser auprès des autres élèves de la classe. Pour les sécuriser, il faut les amener à accepter le fait qu'il est normal, même en langue maternelle, de ne pas comprendre tous les mots d'un texte ou d'une conversation.

Comment amener les élèves à tolérer l'ambiguïté?

Il faut dès le début faire accepter aux élèves qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre tous les mots en français. L'important est que le niveau de compréhension soit suffisant pour répondre au résultat visé. Lorsqu'on s'arrête toutes les fois où on ne comprend pas un mot en français, on devient frustré et on n'arrive pas à comprendre le message communiqué.

Les élèves devraient chercher à comprendre le sens global d'un message. Pour commencer, ils doivent savoir :

- qu'il existe des stratégies qui peuvent les aider à comprendre
- qu'il faut lier les stratégies aux connaissances antérieures, c'est-à-dire commencer avec les stratégies qu'ils connaissent déjà et les adapter pour comprendre le français
- qu'il faut organiser les stratégies à partir du contexte dans lequel ils se trouvent.

Les stratégies qui peuvent aider les élèves incluent : le remue-méninges, les illustrations, les titres, les sous-titres, la liste des mots clés, le contexte, les prédictions, le guide d'anticipation, etc.

À l'oral, le contexte, les mots amis, les mots connus, le ton, l'expression, les gestes, etc., les aident à anticiper le message. Ce sont des outils pour décoder le message et pour réaliser la tâche. Plus les élèves auront du succès, plus ils s'efforceront de s'approprier d'autres stratégies qui faciliteront leur apprentissage du français.

Scénario

Dans la classe de 6e année de Lynn, l'ambiguïté dans une deuxième langue est un jeu de détective pour ses élèves. Lynn distribue à ses élèves qui travaillent avec un partenaire une feuille en allemand. Sur la feuille on voit la photo d'une très jolie jeune fille, très à la mode. Il y a un titre, des paragraphes écrits comme sur une carte de baseball et un petit lexique. Lynn demande aux élèves de jouer au détective et d'expliquer le message.

Ses élèves sont toujours surpris et fiers de pouvoir comprendre le message. Lynn fait un retour avec ses élèves et dresse une liste de stratégies qui ont facilité leur compréhension.

Leur liste inclut:

- *la photo de la jeune fille*
- *le titre (le nom de la jeune fille)*
- *la prédiction du type d'information qu'ils vont trouver*
- *les chiffres pour l'âge ou l'adresse*
- *le lexique*
- *les lettres majuscules pour les noms des personnes et des lieux*
- *les mots qui ressemblent à des mots anglais.*

La liste est affichée dans la classe pour que les élèves utilisent et adaptent ces stratégies lors d'activités subséquentes. Tout au long de l'année, elle y ajoute d'autres stratégies.

La négociation du sens

La négociation du sens est le processus par lequel les participants d'une interaction arrivent, par l'entremise de stratégies de communication, à comprendre un message. La négociation du sens a lieu dans la salle de classe quand les enseignants et les élèves travaillent ensemble pour assurer la compréhension d'un message. La négociation du sens, c'est ce qui se passe lorsque deux personnes ou plus se posent des questions, discutent d'idées et partagent leurs pensées.

Pendant les conversations journalières, la négociation du sens est un processus intégré et naturel qui a lieu continuellement. Dans la plupart des cas, différentes stratégies sont employées simultanément ou en succession rapide, sans même que les participants ne s'en rendent compte.

La négociation du sens qui provient d'interactions entre enseignant/élèves et élèves/élèves est davantage bénéfique au développement de la langue seconde.

En langue seconde, le processus de négociation du sens est plus complexe et joue un rôle critique dans la communication. La simplification du langage de la part de l'enseignant ne suffit pas pour que la langue se développe. La négociation du sens qui provient d'interactions entre enseignant /élèves et élèves/élèves a été démontrée comme étant davantage bénéfique au développement de la langue seconde.

La négociation du sens apparaît sous forme de :

- demande de confirmation (« As-tu un crayon? – Un crayon? »)
- demande de clarification (« Je pars à 10 h 00. – As-tu dit à 10 h 00? »)
- vérification de compréhension (Tu comprends?)
- répétition, expansion, paraphrase. (C'est glacé, .. c'est très froid)

Les activités en partenariat et en petits groupes sont plus favorables à la négociation du sens que les activités orales dirigées par l'enseignant. Le travail en partenariat ou en petits groupes qui comprend une tâche où les élèves doivent interagir afin de combler un écart d'information contribue davantage au développement du français.

Scénario

Le mercredi 22 septembre 2003

Bonjour ,

Youppi! J'ai une surprise pour vous. Nous allons faire des sandwiches sous-marins. Le Superstore nous a donné les ingrédients: du salami, du pepperoni, du jambon, du fromage, de la laitue, des tomates, des concombres et des oignons. Nous allons les faire le vendredi 8 octobre à la caféteria à 11 h 30. Alors, il faut étudier le vocabulaire. Ensuite, nous allons écrire des cartes de remerciement à Superstore.

« Merci beacoup Superstore! »

Dans sa classe de 5e année, Byron écrit un message au tableau tous les deux jours. Il souligne les mots amis et il pense tout haut afin d'aider ses élèves à mieux comprendre le message.

Texte	*Réflexion à haute voix*
Le 22 septembre 2003	La date
Une surprise...des sandwiches	Hmm...Superstore, surprises, sandwiches
Superstore	Ah! ..un message de Superstore?
Ingrédients : salami, pepperoni... tomates	J'aime le pepperoni et le salami mais pas vraiment les tomates.

...Et il continue lentement jusqu'à ce que quelques élèves de la classe, impatients avec son processus de parler et de penser tout haut, crient « Je comprends! Je comprends! »

Les élèves pratiquent cette stratégie de mots-amis à plusieurs reprises. Peu à peu, Byron en introduit d'autres, en s'assurant que les élèves se rendent compte des stratégies qu'ils utilisent pour comprendre le message et qu'ils évaluent l'efficacité des stratégies employées.

Byron écrit des messages comme le suivant pour ses élèves de 8e année.

Le travail en partenariat et en groupes est plus favorable à la négociation du sens que les activités orales dirigées par l'enseignant.

Bonjour!

Êtes-vous sportifs? Jouez-vous au basketball? Eh bien, si oui, j'ai un match pour vous! Six enseignants de l'École Rawding lancent un défi aux élèves de la 8e année dans un match de basketball, le vendredi 4 mars à 14 h 30 au gymnase. Si vous êtes intéressés à participer, communiquez avec M. LeBlanc avant le lundi 28 février.

Attention! Je suis un autre Vince Carter!!

Les suggestions d'activités coopératives suivantes encouragent la négociation du sens chez les élèves.

Jet de mots

faire du ski	la grippe	glisser
le toboggan	*Jet de mots*	la noirceur
patiner	la neige	la froideur

C'est une collection de mots ou d'expressions clés tirés d'un texte que les élèves vont lire ou d'une unité qu'ils vont entreprendre. Ils examinent ces mots et essaient de prédire l'histoire du texte (ou le contexte de l'unité). On peut utiliser des illustrations au lieu des mots.

La table ronde

L'enseignant pose une question pour laquelle il y a beaucoup de réponses possibles. Par exemple : décrivez l'usage des symboles dans notre vie quotidienne.

Chaque groupe de quatre élèves a une feuille et un crayon :

N° 1 contribue et passe la feuille et le crayon au n° 2.

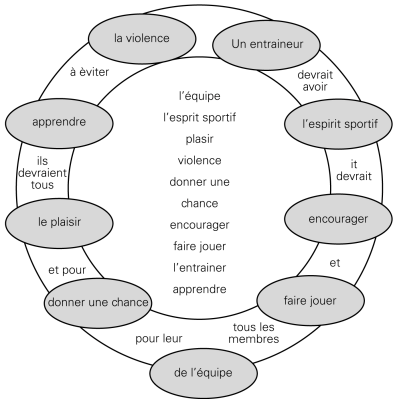
N° 2 contribue et passe la feuille et le crayon au n° 3.

N° 3 contribue et passe la feuille et le crayon au n° 4.

N° 4 contribue et passe la feuille et le crayon au n° 1.

Si un élève a de la difficulté, les autres membres du groupe peuvent suggérer des réponses.

Cycle de mots



Le cycle de mots constitue une stratégie d'enrichissement de vocabulaire. Après avoir fait une démonstration de la stratégie à l'aide de mots qui sont familiers à tous les élèves de la classe, l'enseignant leur donne neuf mots ou expressions liés au thème ou à l'activité et leur demande de créer un cycle de mots, en expliquant les rapports entre tous les mots adjacents. Les élèves peuvent établir des rapports différents, mais ils doivent être capables de justifier leurs rapports.

Les élèves lisent la liste de mots au centre du cercle et choisissent un mot qu'ils placent dans un des ovales. Dans l'ovale qui suit, ils placent un autre mot lié au premier. Les mots peuvent être des synonymes, des antonymes, des étapes d'une démarche, des exemples de quelque chose, etc. Ils doivent ensuite écrire le rapport entre les mots sur l'anneau qui les relie. Ils continuent ainsi jusqu'à ce qu'ils aient placé tous les mots.

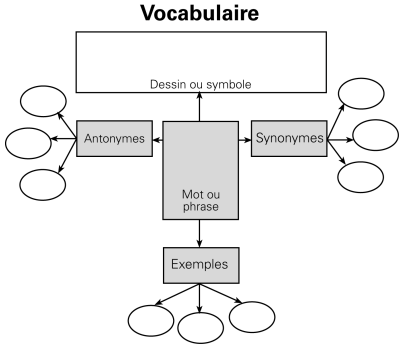
L'acquisition de concepts

Dans cette activité, l'enseignant fournit des exemples et des contre-exemples du concept. Les élèves comparent les caractéristiques des exemples aux caractéristiques des contre-exemples. Ils en déduisent le concept, qu'ils nomment par la suite. L'enseignant devrait avoir deux colonnes au tableau, une pour «OUI» et l'autre pour «NON».

Étapes à suivre

- L'enseignant donne, un à la fois, des exemples et des contre-exemples du concept à acquérir en plaçant des images ou des mots de vocabulaire dans les colonnes OUI et NON.
- L'élève fait des comparaisons et des mises en contraste entre les colonnes et essaye de déterminer de quel concept il s'agit.
- Si certains élèves ont trouvé le concept, ce sont eux, et non l'enseignant, qui décident dans quelle colonne (OUI/NON) placer l'énoncé.
- L'activité se poursuit jusqu'à ce que les autres élèves aient déterminé le concept.

Échafauder l'apprentissage



Qu'est-ce que l'échafaudage?

L'échafaudage est un terme généralement utilisé dans le contexte de la construction où on place une plateforme à l'extérieur d'un édifice pour supporter les ouvriers quand ils travaillent en hauteur; c'est analogue au treillis qui supporte une vigne grimpante.

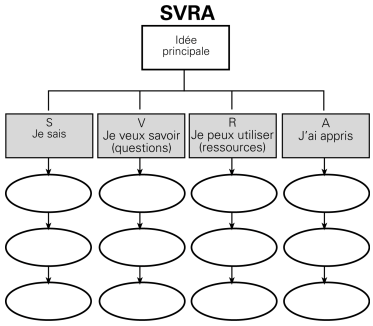
Dans le contexte de la pédagogie, l'échafaudage fait référence à des outils (stratégies, connaissances, vocabulaire, etc.) qui facilitent l'apprentissage des élèves, y compris la négociation du sens.

Même en langue maternelle, l'enseignant doit faire un effort pour bien se faire comprendre de ses élèves. En langue seconde, il faut redoubler d'effort. L'enseignant doit adopter des stratégies qui facilitent la compréhension de la langue et les incorporer à ses interactions quotidiennes dans la salle de classe. En plus, il faut enseigner aux élèves à utiliser une variété de stratégies de compréhension et de production. L'emploi de représentations graphiques constitue un exemple d'échafaudage.

Les représentations graphiques

Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un document quelconque (texte oral ou écrit, film, expérience, observation, etc). Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure textuelle du document et l'intention de l'élève. Il existe une grande variété de représentations graphiques :



- *l'étoile* pour analyser des concepts
- *la constellation*, ou le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts
- *le diagramme de Venn* pour comparer et contraster deux objets ou deux personnages
- *la matrice* pour comparer et contraster plusieurs objets ou plusieurs personnages
- *le guide d'anticipatio*n pour prédire le contenu du texte
- *le cycle de mots* pour résumer un concept
- un *Francophone célèbre* pour écrire le profil d'une personne
- un *tableau de vocabulaire*
- *les quatre (4) carrés*, pour s'exprimer de quatre manières différentes
- *le SVA*, (ce que je sais, ce que je veux savoir, ce que j'ai appris) pour anticiper et réfléchir à la lecture
- *le PMI*, (plus (+), moins (-) , intéressant (?)) pour juger et évaluer un texte
- *le pour et le contre* pour juger et évaluer un concept.

Pourquoi utiliser les représentations graphiques?

Enseigner aux élèves comment construire des représentations graphiques est encouragé par de nombreux auteurs. En effet, ce processus de réorganisation d'un texte est perçu comme un outil efficace pour accroître la pensée critique et promouvoir des apprentissages signifiants. Selon les recherches, l'utilisation des représentations graphiques contribue à augmenter de façon significative la compréhension des textes. Les représentations graphiques aident les élèves :

S	V	A
Je sais	Je veux savoir	J'ai appris

- à isoler des renseignements précis
- à sélectionner les renseignements importants
- à organiser ces renseignements de façon cohérente
- à comprendre les liens entre les concepts et les éléments
- à identifier et à clarifier les éléments non compris.

Quand utiliser les représentations graphiques?

Les enseignants et les élèves peuvent utiliser les représentations graphiques à n'importe quelle phase de la démarche de l'apprentissage :

- pendant la préparation pour activer les connaissances antérieures
- pendant la réalisation pour présenter de l'information ou expliquer un concept et prendre des notes lors de l'écoute, la lecture ou le visionnement
- pendant l'intégration pour organiser des renseignements aux fins d'appréciation de rendement.

Les représentations graphiques favorisent un apprentissage visuel ainsi que l'enseignement de la pensée critique. Au fil des pratiques, l'élève pourra choisir et utiliser la représentation graphique appropriée de façon autonome.

Autres stratégies pour échafauder l'apprentissage

Utiliser un langage clair et prévisible

Dans toute conversation quotidienne, on utilise souvent des phrases incomplètes, entrecoupées qui expriment plusieurs pensées en même temps ou reviennent sur une même pensée. Il nous faut donc faire un effort conscient, en parlant aux élèves, pour éviter ce phénomène qui entrave la compréhension.

Adopter un débit naturel, non trop rapide

En début d'apprentissage ou lorsqu'on aborde des concepts compliqués, on veillera à ralentir légèrement son élocution pour faciliter la compréhension. On doit toutefois parler naturellement tout en tenant compte du niveau langagier et intellectuel des élèves.

Éviter les termes ou les expressions inconnus si la situation ne justifie pas leur emploi

Mieux vaut utiliser des termes simples et connus des élèves dans les explications et les directives tout en évitant de simplifier outre mesure la manière de s'exprimer. On planifiera soigneusement les leçons de façon à présenter le vocabulaire et les expressions dans des contextes qui en facilitent la compréhension.

Utiliser les indices visuels

Attirer l'attention des élèves le plus souvent possible sur des indices visuels tels des objets ou des images. Naturellement, cette tâche est plus facile s'il y a dans la classe de nombreux objets, affiches et illustrations liés aux thèmes des leçons.

Enseigner l'utilité des mots connecteurs

Les mots connecteurs sont des mots qui aident à saisir le lien entre deux idées ou entre deux phrases. L'interprétation des connecteurs constitute un des facteurs importants de la compréhension orale ou écrite. Des exemples de mots connecteurs sont :

- l'énumération et l'ordre chronologique : au début, dans un premier temps, premièrement, deuxièmement, puis, ensuite, en plus, finalement, en dernier lieu, etc.
- la cause : car, en effet, parce que, puisque, à cause de, etc.
- l'effet : pour cette raison, par conséquent, ainsi, alors, donc, c'est pourquoi, etc.
- la comparaison : comme, plus que, moins que, autant que, de même que, aussi bien que, etc.
- le contraste : même si, cependant, d'un autre côté, au contraire, malgré, cependant, etc.
- le but : pour que, afin que, etc.

Encourager l'emploi de gestes et de mimiques

On facilitera également la compréhension en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations. Suggérer aux élèves des moyens de se faire comprendre sans employer la langue anglaise lorsque les mots appropriés ne leur viennent pas à l'esprit : leur proposer de faire des gestes, d'employer des synonymes, de faire des paraphrases, de faire un dessin ou une représentation graphique, de se référer à des listes de mots au **mur de mots** ou à des directives affichées, etc.

Fournir le temps nécessaire après une question

La recherche démontre qu'en général, les enseignants attendent moins d'une seconde après avoir posé une question avant de répéter la question, reformuler la question, commenter la réponse, poser la même question à un autre élève, donner eux-mêmes la réponse ou poser une autre question (Rowe, 1972). En conséquence, les réponses des élèves sont souvent courtes, incomplètes, mal structurées ou démontrent un manque de confiance. Les élèves, surtout ceux en langue seconde, n'ont ni le temps de bien formuler leur réponse ni de poursuivre l'idée initiale. Rappelons qu'en français de base les élèves ont généralement besoin de plus de temps pour répondre à une question parce qu'ils cherchent la façon appropriée d'exprimer leur pensée.

Présenter de nouveaux concepts ou termes sous plusieurs modalités pour faciliter la compréhension

Lorsqu'on emploie un terme que les élèves risquent de ne pas connaître, on doit l'accompagner d'un synonyme, d'exemples et de non-exemples, d'une comparaison, d'une métaphore, d'une description, d'un dessin, d'un symbole, ou d'une paraphrase qui en clarifiera le sens. On devrait encourager les élèves à pratiquer l'utilisation de ces techniques.

Sélectionner des termes clés

L'enseignant doit aider les élèves à distinguer les termes essentiels parmi les termes moins importants : dans une unité, l'enseignant mettra en évidence les termes que ses élèves doivent connaître pour comprendre le contenu. Ces mots et expressions seront affichés au **mur de mots**. Au cours de l'unité, les élèves et l'enseignant y ajouteront d'autres expressions liées au thème. Il faudrait chercher des occasions de revenir au **mur de mots** en classant, en réutilisant dans divers contextes et en encourageant les élèves à incorporer ces expressions dans de nouvelles situations.

Intégrer si possible l'oral et l'écrit

Apporter l'appui de l'écrit dans les situations où des termes sont présentés oralement, et inversement, permet à l'élève de voir immédiatement la forme écrite des mots qu'il entend peut-être pour la première fois. On doit aussi prévoir, par exemple, en complément de lecture, des activités de manipulation qui requièrent une interaction orale.

Donner la parole aux élèves

4 carrés

Jaser

Comparaison	**Synonymes**
Ces deux ados parlent au téléphone comme des pies	- parler - bavarder - dialoguer
Paraphrase	**Dessin ou schema**
C'est-à-dire parler beaucoup set souvent	patati, patata

Selon Tardif (1991), « Il semblerait que près des deux tiers du discours tenu dans la salle de classe puissent être attribués à l'enseignant ». Comment peut-on apprendre à communiquer en français si on n'a jamais l'occasion de communiquer en français? **L'interaction est essentielle à l'apprentissage en langue seconde et on ne peut pas laisser l'interaction au hasard.** Elle devrait être intégrée dans la routine de la salle de classe. Il faut donner aux élèves l'occasion de s'exprimer souvent et surtout ne pas limiter les échanges à un jeu de questions-réponses contrôlé essentiellement par l'enseignant. Des occasions à intervalles réguliers pour exprimer leurs opinions, leurs points de vue, leurs expériences et leurs idées développent l'habileté à communiquer.

Vérifier régulièrement la compréhension des élèves au cours des explications

Demander si tout le monde a compris ne constitue pas une manière efficace de vérifier la compréhension : certains élèves n'osent pas interrompre pour indiquer qu'ils ne saisissent pas; d'autres ont peur de se ridiculiser auprès de leurs camarades.

Quelques techniques pour vérifier la compréhension :

- *L'observation d'indices* tels que le langage corporel et les expressions du visage.
- « Dipsticks » (mesures de jaugeage), un terme employé par Madeline Hunter et qui signifie une vérification continue de la compréhension des élèves. Cette technique s'effectue à l'aide de signaux (pouce en l'air, pouce en bas, etc.) de hochements de tête, de réponses en choeur, etc.
- Questions de rappel - ce genre de questions ne requiert qu'une réponse basée sur des faits provenant directement du matériel présenté.
- Questions de compréhension - les élèves peuvent répondre à ce type de question seulement s'ils ont bien compris le concept.

Conclusion

Le but ultime d'un programme de français de base est de permettre aux élèves d'apprendre le français et de l'utiliser dans des situations de communication authentiques. L'emploi du français en salle de classe, tant de la part de l'enseignant que de celle des élèves, est donc primordial.

L'objet du présent document a été de donner aux enseignants une gamme de techniques et de stratégies :

- qui contribueront à créer une ambiance sécurisante où les élèves sentent qu'ils peuvent prendre des risques
- qui permettront aux élèves d'apprendre le français
- et qui les encourageront à s'exprimer en français afin que cette pratique en classe soit reflétée dans des situations de communication réelle dans le monde extérieur.

Bibliographie

Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline, How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. Minnesota: American Guidance Service, Inc.

Barnhardt, S. (1997). Using think-aloud techniques in the foreign language classroom. In *The Language Resource, 1*(8). [On-line]. Available: http://www.cal.org/nclrc

Bellanca, J., Chapman, C. et Swartz, E. (1994). *Multiple Assessments for Multiple Intelligences*. Illinois: IRI/Skylight Publishing, Inc.

Bellanca, J., et Fogarty, R. (1991). *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom,* (2nd ed.). Illinois: IRI/Skylight Publishing, Inc.

Boschung, S. (2001). *Les maux des mots* [Vidéocassette]. S. Boschung Instruction Services.

Calvé, P. (1993, octobre). Pour enseigner le français... en français. *La Revue canadienne des langues vivantes, 50*(1).

Caron, J. (1997). *Quand revient septembre?, vol. 2*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Education Canada. (2003, printemps). The Science of Learning, Les sciences de l'apprentissage. *Association canadienne d'éducation, 43*(2).

Fogarty, R. (1997). *Brain-Compatible Classrooms*. Illinois: SkyLight Training and Publishing Inc.

Gersten, R. et Geva, E. (2003, April). Teaching Reading to Early Language Learners. *Educational Leadership, 60*(7). Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

Harbord, J. (1992) The use of the mother tongue in the classroom. *ELT Journal, 46*(4), 350-355.

High, J. (1993). *Second Language Learning Through Cooperative Learning*. California: Kagan Cooperative Learning.

Howden, J. et Kopiec, M. (2000). *Ajouter aux compétences*. Montréal :Les Éditions de la Chenelière inc.

Howden, J. et Kopiec, M. (1999). *Structurer le succès*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Kalivoda, T. B. (1983, December). The priority of conducting FL classes in the target language. *Pedagogical Perspectives 66,* 573-581.

Leclerc, M. (2001). *Au pays des gitans*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Marzano, R. et al. (2001). *Classroom Instruction that Works*. Alexandria VA: Association for Supervision and Curriculum Development, ASCD.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (1998). *Document d'orientation des programmes de français de base pour le Canada atlantique*. Halifax: auteur.

Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse. (2003). *Programmes d'études, français de base au secondaire 2e cycle*. Halifax: auteur.

National Capital Language Resource Centre. (2003, February). *The Learning Strategies Instructional Resource* [On-line]. Available: http:// www.cal.org/nclrc

Ormrod, J. E. (1999). *Human Learning* (3rd ed.). New Jersey: Prentice-Hall, Inc.

Rodrigues Faria Coracini, M. J. (1995). Le parler de l'étudiant en classe de lecture en français langue étrangère : une approche discursive. *La Revue canadienne des langues vivantes, 51*(3), 456-473.

Rowe, M. B. (1972, April). *Wait Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic and Fate Control*. Paper presented at the meeting of the National Association for Research on Science Teaching, Chicago, IL.

Sousa, D. A. (2002). *Un cerveau pour apprendre*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Stephens, E. et Brown, J. E. (2000). *A Handbook of Content Literacy Strategies*. Massachusetts: Christopher-Gordon Publishers, Inc.

Tardif, C. (1991). Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion. *Études de linguistique appliquée 82, 39-51*