3.4.5 Étape post-activités - Réflexion et autoévaluation

La composante « formation langagière générale » du programme d'études multidimensionnel s'intègre à l'ensemble de l'unité par le biais de discussions et de réflexions dirigées par l'enseignant sur la nature de la langue, l'apprentissage linguistique, les liens entre langue et la culture ainsi que sur le rôle de l'apprenant dans le processus d'apprentissage. C'est cependant à cette étape post-activités de l'unité que l'élément de formation langagière générale prend tout son sens. À la fin de chaque unité, il faut accorder du temps aux élèves pour qu'ils puissent prendre du recul et réfléchir à leur expérience d'apprentissage. Voici un certain nombre de stratégies que vous pourriez trouver utiles pour favoriser une réflexion fructueuse.

Questionner pour susciter la réflexion

Il pourrait être bon de débuter en organisant un remue-méninges pour toute la classe et en demandant aux élèves de se rappeler des principales activités auxquelles ils ont participé pendant l'unité. Les enseignants peuvent simplifier cette tâche en distribuant aux élèves une liste d'activités comportant des intrus, et en leur demandant d'indiquer celles auxquelles ils ont participé. Puis, en réponse à des questions fermées, les élèves indiqueront celles qu'ils ont particulièrement aimées, celles qu'ils ont trouvées plus faciles ou plus difficiles; ils pourront même les classer par ordre de préférence. La première étape consiste donc à amener les étudiants à se rappeler de ce qu'ils ont fait pendant l'unité, et à exprimer leur opinion face à ces activités.

Savoir reconnaître les nouveaux acquis

Pour favoriser une bonne réflexion, vous pourriez aussi amener vos élèves à reconnaître les progrès qu'ils ont réalisés durant cette expérience d'apprentissage. Vous devriez leur donner l'occasion de passer en revue les travaux qu'ils ont faits, et de décider de ce qu'ils veulent faire de leur projet final (exposition à l'école, portfolio de présentation, partage avec les parents). Il faut leur laisser le temps de s'émerveiller sur leurs réalisations.

Certains enseignants ont aussi signalé avoir remporté beaucoup de succès en faisant écrire aux élèves une lettre collective destinée aux parents dans laquelle ils décrivaient l'expérience vécue dans l'unité. Cette activité, de toute évidence, devrait se faire en anglais compte tenu du public cible, et elle servirait en quelque sorte à mettre un point final à cette expérience d'apprentissage.

Autoévaluations

Pour aider les élèves à réfléchir individuellement à leur travail, on peut se servir d'un des forts nombreux modèles d'autoévaluation qui existent. La langue utilisée dans ces formulaires doit être simple pour que tous comprennent. Ces formulaires pourront être versées aux portfolios de présentation des élèves et être utilisées durant les rencontres individuelles avec les parents pour discuter des progrès et des efforts de leur enfant en français.

Discussion en anglais

Il y aura sans doute des aspects des stratégies et des relations entre les apprentissages que les enseignants voudront approfondir avec leurs élèves. Il pourrait être préférable d'en discuter en anglais. De courtes discussions, planifiées, sur un nouveau concept ou un point de grammaire, par exemple, peuvent souvent faire progresser l'apprentissage, et elles contribuent à la formation générale des apprenants.

3.5 Évaluation

3.5.1 Évaluation : Définition et principes

L'évaluation est un processus systématique de cueillette d'informations sur la croissance et l'évolution d'un élève qui se fait au moyen de toute une gamme d'outils d'évaluation, et qui est suivie de l'interprétation de ces informations. Elle permet ensuite de poser un jugement sur les progrès de l'élève ainsi que sur l'efficacité des activités et du matériel d'apprentissage. En tant que telle, l'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage, et elle fournit des renseignements utiles aux enseignants, aux élèves, aux parents et aux administrateurs.

Le développement et la mise en œuvre de l'élément évaluation sont essentiels pour le succès de tout programme, et ils devraient respecter les principes généraux suivants :

- L'évaluation est un processus continu qui permet de recueillir des informations de façon systématique, toute l'année durant.

- Les activités d'évaluation reflètent les activités quotidiennes d'enseignement et d'apprentissage.

- Les critères d'évaluation reposent sur les objectifs du programme.

- L'évaluation doit se faire en collaboration avec les enseignants et les élèves. Les jeunes ont aussi un rôle important à jouer pour contrôler leur propre apprentissage et leur propre évolution. Les élèves doivent aussi être conscients de la raison d'être des procédures d'évaluation, du moment où elle se fait et de la façon dont elle se fait.

- Les activités d'évaluation devraient avoir lieu dans le contexte d'activités significatives qui correspondent à la façon dont on enseigne aux élèves.

- Les directives pour accomplir les tâches communicatives sont claires, concises et précises.

- Plus les formes d'évaluation seront variées, plus il y aura de chances que l'évaluation permette d'établir le profil réel de l'étudiant. Pour obtenir une évaluation juste de l'apprentissage des élèves, les enseignants voudront évaluer les divers aspects de leur rendement.

- L'évaluation fait partie intégrante du processus de prise de décision en matière de pédagogie.

Lorsqu'on prend des décisions relatives à l'évaluation dans le contexte du programme de français de base au niveau intermédiaire, il est important de se rappeler qu'il s'agit d'un programme d'études multidimensionnel qui comporte quatre composantes, soit : la communication / expérience, la culture, la langue et la formation langagière générale. On a identifié des résultats d'apprentissages (objectifs) généraux et spécifiques pour chaque composante. Ces objectifs constituent non seulement la base de nos activités d'enseignement, mais aussi celle de nos activités d'évaluation. L'évaluation de l'apprentissage d'un enfant doit donc être complète, et elle doit tenir compte de son évolution dans chaque domaine du

programme d'études. Les changements apportés au processus d'enseignement/apprentissage du français de base appellent tout naturellement des changements au niveau du processus d'évaluation. Les techniques d'évaluation doivent être choisies de façon à refléter clairement notre orientation en matière de communication et d'approche centrée sur l'apprenant.

3.5.2 Stratégies d'évaluation

Dans le contexte d'un programme d'études multidimensionnel, en matière d'évaluation, il faut adopter une approche globale qui soit à la fois formative et sommative. Penchons-nous maintenant sur la distinction qui existe entre ces deux types d'évaluation.

Évaluation formative

L'évaluation formative s'effectue de façon continue, durant le processus d'enseignement-apprentissage. Elle permet de mesurer les progrès des élèves, de déceler leurs forces et leurs faiblesses, ainsi que de donner de l'information aux étudiants et aux enseignants sur l'efficacité de l'apprentissage et de l'enseignement. À la suite de cette évaluation, l'enseignant peut féliciter les élèves de leurs succès et discuter des faiblesses qu'il a relevées. L'éducateur peut alors modifier son enseignement en fonction des besoins des étudiants. Ces derniers bénéficient ainsi d'une orientation pour leur apprentissage futur, et se trouvent encouragés à assumer la responsabilité de leurs propres progrès.

L'évaluation formative peut consister en une évaluation par l'enseignant, en une autoévaluation ou en une évaluation par les pairs. On fait alors souvent appel à des techniques et à des stratégies comme l'observation des élèves par l'enseignant, les grilles d'appréciation, les questionnaires ainsi que des tâches qui ressemblent beaucoup aux activités exécutées en classe. En fait, l'évaluation formative est si étroitement liée aux activités de la classe que, dans certains cas, les élèves ne s'apercevront pas qu'ils sont évalués.

L'association canadienne des enseignants de langues secondes (ACPLS /CASLT) a initié un projet pancanadien à la fin des années 90, et a créé des prototypes d'instruments d'évaluation formative dans le contexte de l'approche communicative / expérientielle. Le document pour le niveau intermédiaire, L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde (1996) était acheté pour chaque enseignant et chaque enseignante à ce niveau là. En 2007, une nouvelle copie du document a été envoyée à la bibliothèque de chaque école. C'est une ressource précieuse que l'on pourrait facilement adapter à divers besoins.

Lorsqu'on procède à une évaluation formative, on veut pousser et non simplement confirmer l'apprentissage de l'élève. Pour ce faire, il faut :

1. comprendre et formuler *avant d'enseigner* les résultats d'apprentissage que les élèves doivent atteindre;
2. fournir les résultats d'apprentissage aux élèves, *dans des termes qu'ils comprennent*, dès le début du processus d'enseignement et d'apprentissage;
3. faire sien le processus d'évaluation de sorte à transformer ses attentes en des exercices d'évaluation et des procédures de notation *qui reflètent exactement les réalisations des élèves*;
4. utiliser les évaluations en classe pour *renforcer la confiance en soi des élèves* en tant qu'apprenants et les aider à prendre leur propre apprentissage en main de sorte à jeter les bases d'un apprentissage continu;
5. transformer les résultats des évaluations en classe en *rétroaction descriptive* fréquente (plutôt qu'en rétroaction appréciative) pour les élèves, afin de leur fournir des conseils précis sur la façon de s'améliorer;
6. *adapter les directives* constamment en fonction des résultats obtenus aux évaluations en classe;
7. amener les élèves à *procéder régulièrement à leur autoévaluation* en fonction des mêmes normes de sorte qu'ils perçoivent leur progression et qu'ils sentent qu'ils sont responsables de leur réussite;
8. inciter activement les élèves à *communiquer* avec leur enseignant et les membres de leur famille relativement à leurs réalisations et à leurs progrès.[1]

Évaluation sommative

Cette forme d'évaluation se fait plus généralement à la fin d'une unité et comprend, d'habitude, le projet final d'un thème. Elle a pour but principal d'évaluer ce qui a été acquis durant une période donnée par rapport aux objectifs du programme. On résume ensuite l'information recueillie, puis on en fait part aux élèves, à leurs parents et aux éducateurs. C'est un jugement posé sur la compétence globale d'un étudiant.

Compte tenu de l'objectif ainsi visé, il faut distinguer les différences qui existent entre les évaluations formatives et sommatives. Tout d'abord, dans les évaluations sommatives, les étudiants sont conscients du fait qu'ils sont évalués. Deuxièmement, la tâche d'évaluation est la même pour tous les élèves d'une classe, et les critères de réussite sont également identiques. En dernier lieu, l'évaluation sommative permet de mesurer le niveau d'apprentissage atteint par rapport aux résultats attendus.

---

[1] Traduit de Assessment crisis : The Absence of Assessment FOR Learning, Richard J. Stiggins, Phi Delta Kappan, June 2002.

On peut dire que **l'évaluation formative est l'évaluation pendant (et pour) l'apprentissage** tandis que **l'évaluation sommative est l'évaluation de l'apprentissage**.

Même s'il arrive que certaines tâches d'évaluation soient les mêmes, qu'il s'agisse d'évaluation formative ou sommative, il est important de se rappeler que la principale différence réside dans le *but* de l'évaluation.

3.5.3 Évaluation des élèves : types d'outils d'évaluation

Il est aussi important de faire preuve de créativité dans les techniques d'évaluation que dans l'enseignement!

Plus les outils d'évaluation dont nous nous servons pour mesurer les progrès des élèves sont variés, plus le portrait que nous obtiendrons de chacun sera complet et précis. Les pages suivantes, qui portent sur les divers outils d'évaluation, illustrent bon nombre des possibilités d'évaluation des élèves dans le contexte d'un programme d'études multidimensionnel pour le français de base. On encourage les enseignants en à en utiliser un aussi grand nombre que possible pour s'assurer que leurs évaluations reflètent bien toute l'étendue de l'apprentissage réel des élèves.

A. Observation

Tous les jours, en salle de classe, on peut obtenir des renseignements sur la participation et sur l'intérêt que témoignent les étudiants ainsi que sur leur rendement dans des domaines tels que la communication. On recommande donc fortement que l'observation serve d'important outil d'évaluation dans le cadre de l'évaluation formative. On encourage les enseignants à mettre au point des méthodes pratiques qui leur permettront de recueillir ces précieux renseignements.

Tout ce qui se passe dans la salle de classe offre une FENÊTRE sur l'apprentissage de l'enfant!

On conseille donc aux enseignants de se servir de listes de contrôle qui se sont avérées relativement utiles dans de nombreuses salles de classe de français de base du niveau intermédiaire. Comme on le mentionne dans le Syllabus d'évaluation de l'Étude nationale sur les programmes de français de base, «systematic observation checklists can serve a wide variety of purposes in the classroom : to register the attainment of specific objectives or to record when certain activities or assignments have been satisfactorily completed by each student; to keep track of the amount and quality of in-class participation of individual students; to rate informally the

quality of their oral French during activities; to record levels of enjoyment, ... and so on.» (p. 13).

Comme les cours de français de base sont relativement courts et souvent très occupés, les listes de contrôle doivent être conçues de manière à ne mettre l'accent que sur quelques points précis à la fois. La liste de contrôle peut n'être remplie que pour trois ou quatre élèves choisis à l'avance chaque jour, jusqu'à ce que toute la classe y passe. Par ailleurs, il faut s'assurer d'avoir des échelles de notation aussi simples que possible. Voici des exemples de liste de contrôle qui conviendraient à une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire :

Exemples :

Liste de vérification
Activité : un jeu de rôles
Nom :_____
Date :_____

1. Le message est clair:	☐oui	☐non
2. Le titre attire mon attention:	☐oui	☐non
3. Les phrases sont bien structurées:	☐oui	☐non
4. Le jeu de rôle est original.	☐oui	☐non
5. L'élève parle à voix haute.	☐oui	☐non
6. L'élève parle avec une voix expressive.	☐oui	☐non

Une grille d'observation

Nom	Peut répondre à des questions personnelles	Montre de l'intérêt pour les activités faites en classe	Tente d'utiliser la langue

Échelle : 1 Pas vraiment — 2 De façon satisfaisante — 3 Dans une grande mesure

Dans certaines classes, on a remporté du succès lorsqu'il s'agissait de noter le nombre d'interventions individuelles des élèves sur les listes de contrôle en délégant aux élèves la responsabilité de tenir les registres. On choisit alors chaque jour un élève-surveillant qui aura pour tâche de noter le nombre d'interventions de chacun.

On peut aussi faire des observations utiles pendant que les élèves travaillent seuls ou en groupes. L'enseignant, tout en surveillant activement le déroulement de l'activité, peut en évaluer la pertinence, et peut également évaluer le rendement des élèves. De telles évaluations informelles peuvent souvent prendre la forme de remarques « anecdotiques ».

Exemple : **Une grille d'observation avec des commentaires**

Nom	Résultats d'apprentissage			Commentaires
	négocie pour comprendre	utilise les paraphrases	utilise les gestes	

Échelle : 1 Pas vraiment — 2 De façon satisfaisante — 3 Dans une grande mesure

Fiche anecdotique

Nom de l'élève :	Date :
Activité :	
Observations :	
Action à prendre :	

Une grille d'appréciation est un instrument de mesure qui ressemble à une liste de vérification à laquelle s'ajoute une échelle d'appréciation. (Quand on utilise une échelle d'appréciation numérique, l'outil s'appelle une rubrique. On parlera davantage des rubriques dans les prochaines pages.) Cet outil est plus détaillé qu'une grille d'observation. Voici un exemple de grille d'appréciation qui conviendrait à une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire :

Une grille d'appréciation (pour un jeu de rôles)

Nom :_____
Date :_____

Les critères			
Format: écrire un scénario d'au moins 15 lignes, avec un narrateur et 2 personnages	□**Excellent** • On a écrit un scénario de 15 lignes. • On a un narrateur et 2 personnages.	□**Satisfaisant** • On a écrit un scénario de 10 à 15 lignes. • On a un narrateur et 2 personnages.	□**Insatisfaisant** • On a écrit un scénario de 9 lignes ou moins. • On a un narrateur et 2 personnages.
Les effets sonores :	□**Excellent** • On a utilisé des effets sonores originaux.	□**Satisfaisant** • On n'a utilisé que des effets sonores du lexique.	□**Insatisfaisant** • On n'a pas utilisé d'effets sonores.
Le ton de voix :	□**Excellent** • Tous les membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	□**Satisfaisant** • Un ou deux membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	□**Insatisfaisant** • Personne n'a parlé d'une voix expressive.
Les gestes :	□**Excellent** • On a fait des gestes expressifs.	□**Satisfaisant** • On a fait des gestes, mais pas très expressifs.	□**Insatisfaisant** • On n'a pas fait de gestes.

B. Activités en classe

Pour évaluer au plus juste l'apprentissage des étudiants, les éducateurs voudront mesurer les divers aspects du rendement de leurs élèves, dans la langue seconde, tout au long de l'unité. Comme on encourage le développement langagier en classe selon une approche intégrée qui permet aux élèves de développer les quatre habiletés afin d'améliorer leur compréhension, et qui leur permet de devenir de bons communicateurs dans la langue seconde, la stratégie d'évaluation la plus efficace pour mesurer leurs progrès consiste souvent à adopter des activités semblables aux activités faites en classe. Pour l'évaluation, il faudrait profiter d'activités répétées qui permettent aux élèves de prouver leurs habiletés en matière de compréhension et de production. On jugera de la qualité du rendement des étudiants durant ces activités en déterminant clairement les critères et les facteurs de pondération que l'on utilisera et qui permettront ensuite aux enseignants de noter le niveau atteint par les élèves dans leur apprentissage. Pour procéder à l'évaluation, il est important de choisir un échantillon représentatif des activités effectuées en classe. L'enseignant pourra se servir de telles évaluations formatives pour déterminer ce qu'il doit revoir en classe ou quel étudiant particulier a besoin d'aide supplémentaire.

C. Projets finals

Le processus d'enseignement dans une salle de classe communicative/expérientielle atteint son point culminant au moment de l'exécution d'une tâche : le projet final. Ce dernier permet aux élèves de montrer leur habileté à communiquer en français, oralement, par écrit ou les deux. Par conséquent, ces projets constituent d'excellentes occasions d'évaluation sommative. Avant d'annoncer le projet final, il faut définir clairement les critères d'évaluation qui seront utilisés pour évaluer tous les élèves par rapport à une norme constante. Aussi, il est primordial d'en faire part aux élèves.

D. Tests en classe[2]

On s'est toujours servi des tests papier-crayon dans les cours de français de base pour mesurer l'apprentissage des étudiants, et ces tests ont encore leur place dans un programme d'études multidimensionnel pour autant qu'ils soient conçus pour mesurer la nature véritable de la compétence dans la langue seconde.

On avait généralement recours aux tests traditionnels à la fin d'une unité de travail pour voir dans quelle mesure les élèves avaient réussi à maîtriser certains points particuliers de la langue. Ces tests ne portaient souvent que sur des points de grammaire précis, sur des mots de vocabulaire ou des phrases simples. Dans la plupart des cas, ces tests avaient très peu à voir avec la communi-

---

[2] Adapté de R. Ullman, *Evaluating for Communication: A Handbook for FSL Teachers*, 1990

cation authentique naturelle dans un contexte significatif. Par conséquent, comme nous nous efforçons de fournir toute une variété d'expériences d'apprentissage qui favorisent le développement des habiletés de communication chez nos élèves, nous avons pour second défi de trouver des tests appropriés à cette communication. Les petits tests en classe qui serviront tout au long de l'unité en tant qu'outils d'évaluation formative, peuvent être utiles pour mesurer les progrès des élèves et pour adapter notre enseignement avant que les élèves n'atteignent le point culminant de l'unité, à savoir la création du projet final.

Lorsqu'ils conçoivent des tests papier-crayon pour le programme de français de base au niveau intermédiaire, les enseignants doivent commencer par revoir les aspects importants suivants de leur enseignement :

a) Quels sont les objectifs de cette unité? (objectifs en matière de communication : les quatre habiletés; les objectifs linguistiques, les objectifs culturels et les objectifs de formation langagière générale)

b) De quels genres de contextes me suis-je servi dans les diverses activités d'apprentissage? (par ex. : sur le thème du restaurant, il pourrait avoir fallu décrire un restaurant populaire dans la ville, fournir des descriptions des meubles et du décor, concevoir le plan d'affaires d'un nouveau restaurant, avec création d'une affiche pour montrer le décor, etc.)

c) Quelles sont les activités d'apprentissage auxquelles mes élèves ont participé?

Le fait de réfléchir à ces éléments de notre enseignement devrait faire naître des idées sur la nature et le contenu des tests à élaborer. Il est également important de **s'assurer que le temps consacré au développement de l'habileté à tester reflète l'importance qu'on y accorde dans l'évaluation** en termes de pourcentage; en d'autres termes, si l'on a passé la moitié du temps à écouter des bandes sonores ou l'enseignant, la moitié du test devrait évaluer la compréhension orale.

Étant donné la nature de l'approche communicative/expérientielle de l'enseignement, les enseignants doivent aussi tenir compte des concepts de contextualisation et de personnalisation lorsqu'ils préparent des tests. Le matériel employé devrait être placé dans un contexte ou un scénario relié au thème à l'étude. Dans la mesure du possible, les exemples devraient aussi être reliés aux élèves, à leur vie et à leurs centres d'intérêt.

E. Autoévaluation

Dans le contexte du programme d'études multidimensionnel en français de base, on considère les autoévaluations des élèves comme étant des « compléments précieux aux observations de l'enseignant, aux remarques, et aux résultats des tests » (Traduit de Evaluation Syllabus, NCFS, 1990). En leur donnant l'occasion de s'autoévaluer, on permet aux élèves de juger eux-mêmes de leur rendement et de planifier leur amélioration. Les autoévaluations servent de guide pour comprendre et améliorer les stratégies et les habiletés d'apprentissage, et elles aident les élèves à mesurer la portée de ce qu'ils ont appris. Par conséquent, cet outil est très formateur par nature puisqu'il a pour but principal de faciliter et d'améliorer l'apprentissage. Cette pratique a pour autres avantages de favoriser une plus grande participation à son propre apprentissage et d'inculquer le sens de la responsabilité à l'endroit de ses propres progrès; ces aspects sont tout à fait en rapport avec l'élément de formation langagière générale de notre programme. Les techniques d'autoévaluation revêtent une importance particulière lorsqu'on souhaite évaluer les objectifs du programme qui font partie des domaines culturels et affectifs comme l'intérêt face à l'étude du français, la confiance en soi des élèves, la capacité de prendre des risques, le travail en collaboration, etc. **On recommande donc très fortement de donner aux élèves l'occasion de s'autoévaluer régulièrement dans les cours de français de base.**

Dans une salle de classe de français de base au niveau intermédiaire, les activités d'autoévaluation se présenteront la plupart du temps sous forme d'échelles de notation et de discussions incitant les élèves à réfléchir, et dirigées par les enseignants. Ces derniers pourront facilement préparer des *échelles de notation* (des fiches d'autoévaluation), et ils s'en serviront pour guider les élèves à évaluer eux-mêmes leur rendement, leur intérêt et leur attitude face à l'apprentissage du français. Les éducateurs pourront préparer une série d'énoncés que les élèves noteront en fonction d'une échelle à trois ou cinq niveaux. Voici un exemple d'échelle de notation simple qui pourrait servir à la fin d'une unité sur l'alimentation :

	un peu	**assez bien**	**très bien**
Je peux décrire mon sandwich.			
Je peux nommer des aliments que je n'aime pas.			
Je peux chanter une chanson en français.			
Je peux lire un menu en français.			
J'ai aimé cette unité.			
J'aime parler français.			

Voici un exemple d’autoévaluation que l’élève garde pendant qu’il prépare un projet final.

Nom :	Date :

Tout au long du projet…

Colorie un cercle chaque fois que tu fais une de ces activités.

1. Je propose des idées. ❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
2. Je fais des recherches.❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
3. Je fais des recherches en français.❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
4. J’écris. ❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
5. Je dessine. ❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
6. Je parle français en groupe. ❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
7. Je demande de l’aide.❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍
8. J’utilise des stratégies:

_____________________❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍

_____________________❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍❍

On peut aussi modifier de telles échelles pour les utiliser à l'issue d'une activité donnée afin de donner aux élèves l'occasion de réfléchir à l'effort qu'ils ont fourni. Pour que cette activité se déroule en français, les éducateurs devront, bien entendu, utiliser un langage aussi simple que possible, en mettant l'accent sur les mots amis. Au début, les enseignants pourraient tout simplement lire et expliquer l'énoncé aux étudiants, et leur demander de procéder à leur évaluation en arborant un visage souriant ou grimaçant.

F. Évaluations par les pairs

Dans le contexte d'une approche communicative/expérientielle de l'apprentissage langagier, on recommande également de recourir au processus de l'évaluation par les pairs. On sait que l'évaluation faite par les autres comporte de nombreux avantages. Cette technique permet de développer un sens de responsabilité communautaire et collective; elle donne aux apprenants l’occasion de voir d’autres personnes que leur enseignant réagir à leur travail; elle permet aux enfants de mettre en pratique les techniques d'évaluation et, finalement, elle renseigne les enseignants sur la façon dont ils pourraient améliorer les activités.

Dans les salles de classe de français de base au niveau intermédiaire, les enseignants ont régulièrement deux occasions d'utiliser les techniques d'évaluation par les pairs. Ils peuvent

d'abord le faire lorsque les élèves terminent des activités en petits groupes. À la fin de chaque activité, ils peuvent remettre un court questionnaire à leurs élèves pour leur demander d'indiquer dans quelle mesure les membres du groupe ont bien travaillé durant cette activité. En voici un exemple :

	un peu	assez bien	très bien
Notre groupe a parlé français.			
Notre groupe a fini l'activité.			
Chaque personne a participé.			
Je suis content(e) de notre groupe.			

La seconde occasion se présente à la fin de chaque thème, lorsque les étudiants présentent leurs projets finals à la classe. On peut inviter les élèves à faire part de leurs commentaires, à dire, par exemple, quels aspects de la présentation ils ont aimés. Comme nous l'avons mentionné plus tôt dans ce document, l'évaluation par les pairs durant les présentations permet aux élèves d'écouter plus activement. Ce dernier point illustre les liens étroits qui existent entre le processus d'apprentissage et le processus d'évaluation.

G. La rubrique

La rubrique est un outil d'évaluation flexible qui énumère les différents aspects d'un travail, ou « ce qui compte ». Les rubriques contiennent certains éléments :
— un objectif, une compétence, un comportement ou une attitude (par ex. « la langue »);
— les objectifs, les compétences, le comportement ou l'attitude contiennent un nombre de composantes. Par exemple, dans la création d'un menu, « la langue » peut faire allusion à l'usage de verbes à l'infinitif ou des articles partitifs, et à un vocabulaire approprié.

La rubrique s'adapte à tous les types d'apprentissage. Les rubriques doivent être à la disposition des élèves dès les premières étapes d'une unité ou d'une leçon. Les enseignants devraient créer et distribuer les rubriques pour une tâche particulière avant de concevoir l'activité qui s'y rapporte parce que le contenu guidera la planification de la leçon. La rubrique informe les élèves des objectifs de la leçon et des attentes de l'enseignant, en plus de laisser les élèves prendre en main la responsabilité de leur propre apprentissage. La liste de contrôle (une grille d'accompagnement) fondée sur les critères de la rubrique qui sera donnée aux élèves, les aidera à surveiller leurs propres progrès au cours de leur travail.

Le langage de la rubrique doit être clair et facile à comprendre par les élèves. Une fois que le travail des élèves a été évalué à l'aide de la rubrique, les élèves ont une idée claire des domaines dans lesquels ils doivent s'améliorer.

Lorsqu'on crée des rubriques, il faut garder les choses suivantes en tête.

- Une rubrique fournit des critères pour évaluer un travail, et elle précise ces critères.
- Normalement, une rubrique prend la forme d'une grille, qui comprend, sur l'axe vertical, les différents aspects d'un travail et, sur l'axe horizontal, des détails relatifs à ces différents aspects.
- Le mieux est d'avoir entre 3 et 5 critères au maximum. Voici des exemples de quelques critères possibles.
    - Épellation
    - Mécanismes (ponctuation, emploi de la majuscule)
    - Clarté du but
    - Structure des paragraphes
    - Vocabulaire, syntaxe et style
    - Effort
    - Techniques de présentation

- Organisation du matériel
- Créativité
- Présentation visuelle
- Langage corporel
- Portée de la voix
- Développement des idées (détails et précisions)

- On veut fournir la rubrique aux élèves très tôt dans l'unité/leçon.

- Il vaut mieux construire une rubrique avant de créer et de faire une activité parce que :
  - elle sert à planifier la leçon
  - cela aide à sensibiliser les élèves aux attentes de l'enseignant
  - cela fait porter la responsabilité de l'apprentissage (et même de l'évaluation) sur l'élève

- Si l'on se sert des rubriques, les élèves ne peuvent plus dire " I didn't know what you wanted." ou "You never said we had to do that."

- Pour bien comprendre les rubriques, les élèves eux-mêmes ont besoin de créer des rubriques. Les élèves s'intéressent plus à leur travail s'ils sont impliqués dans l'évaluation.

- Au lieu de dire à un élève que sa réponse est correcte ou non, on évalue celle-ci en fonction d'une échelle.

- Les parents (et les élèves) savent exactement à quoi l'enseignant s'attend.

- Une rubrique aide l'enseignant à connaître les forces et les faiblesses des élèves et à faire de la planification.

Exemples :

Une rubrique pour évaluer le théâtre de lecture (Phénomènes canadiens)

Les critères	**3 points**	**2 points**	**1 point**
Format: écrire un scénario de au moins 15 lignes, avec un narrateur et 2 personnages	On a écrit un scénario de 15 lignes. On a un narrateur et 2 personnages.	On a écrit un scénario de 10 à 15 lignes. On a un narrateur et 2 personnages.	On a écrit un scénario de 9 lignes ou moins. On a un narrateur et 2 personnages.
Les effets sonores :	On a utilisé des effets sonores originaux.	On n'a utilisé que des effets sonores du lexique.	On n'a pas utilisé d'effets sonores.
Le ton de voix :	Tous les membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	Un ou deux membres du groupe ont parlé d'une voix expressive.	Personne n'a parlé d'une voix expressive.
Les gestes :	On a fait des gestes expressifs.	On a fait des gestes, mais pas très expressifs.	On n'a pas fait de gestes.
Créativité et effort	Exceptionnel	Acceptable	Pas acceptable

La note : ___/15 (____%)

Si vous voulez, vous pouvez refaire votre scénario. Je l'évaluerai une 2e fois.

Veuillez cocher √ une des deux cases suivantes.
J'accepte cette note. □
Je vais refaire mon scénario.□

Une rubrique pour évaluer un menu (Entrepeneurs en herbe)

Les critères	4 points	3 points	2 points	1 point
Langue	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif -un bon vocabulaire sans erreur.	Le groupe a utilisé: - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec 3 erreurs ou moins.	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec 3 à 5 erreurs.	Le groupe a utilisé : - du, de l', des, de la - à la, à l', au, aux - les verbes à l'infinitif - un bon vocabulaire avec plus de 5 erreurs.
Culture			Le groupe a bien représenté une culture dans leur menu.	La culture représentée dans le menu n'est pas évidente.
Communication	Le menu comporte une entrée, un plat principal, un dessert, et une recette secrète ainsi que d'autres choses supplémentaires .	Le menu comporte une entrée, un plat principal, un dessert, et une recette secrète.	Il manque un des éléments d'un menu.	Il manque plusieurs éléments d'un menu.
Stratégies	Le groupe a toujours utilisé le processus d'écriture et il a consulté des ressources.	Le groupe a souvent utilisé le processus d'écriture et il a souvent consulté des ressources.	Le groupe a quelquefois utilisé le processus d'écriture et il a quelquefois consulté des ressources.	Le groupe a peu utilisé le processus d'écriture et il a peu consulté des ressources.
Le menu	C'est beau avec beaucoup d'images et de couleurs, et c'est très bien organisé.	C'est beau avec quelques images, quelques couleurs, et c'est bien organisé.	Il y a très peu de couleurs et d'images. Il y a des problèmes d'organisation.	C'est fait en noir et blanc, sans images. Ce n'est pas bien organisé.

TOTAL : _____/18 (_____%)

❒ J'accepte cette note. ❒ Je veux améliorer ma note. Je vais refaire mon menu.

Une rubrique pour évaluer un article de journal

Les critères	4 points	3 points	2 points	1 point
Langue	Le groupe a très bien utilisé le passé composé. Il n'y a que deux erreurs ou moins.	Le groupe a bien utilisé le passé composé mais avec quelques erreurs (3 à 4).	Le groupe avait de la difficulté avec le passé composé. Il y a 5 erreurs ou plus.	Le groupe n'a fait aucun effort pour se servir du passé composé.
Communication	L'article comporte un titre, le nom du journaliste ou l'origine de l'article, des détails importants et autres choses supplémentaires.	L'article comporte un titre, le nom du journaliste ou l'origine de l'article et des détails importants.	Il manque un des éléments d'un article.	Il manque plusieurs éléments d'un article.
Stratégies	Le groupe a toujours utilisé le processus d'écriture et il a consulté des ressources.	Le groupe a souvent utilisé le processus d'écriture et il a souvent consulté des ressources.	Le groupe a quelquefois utilisé le processus d'écriture et il a quelquefois consulté des ressources.	Le groupe a peu utilisé le processus d'écriture et il a peu consulté des ressources.
La culture			L'article parle d'un événement qui est lié à la culture française.	Le groupe n'a pas choisi un événement lié à la culture française.
Le titre	Il attire l'attention. Le Qui? et le Quoi? sont inclus.	Le Qui? et le Quoi? sont inclus.	Il manque soit le Qui? soit le Quoi?	Le Qui? et le Quoi? ne sont pas inclus.

TOTAL : _____/16 (_____%)

❒ J'accepte cette note.

❒ Je voudrais améliorer ma note. Je vais refaire mon article.

Une rubrique pour évaluer un pamphlet sur la mode

Les critères	**3 points**	**2 points**	**1 point**
Format: un pamphlet à 3 panneaux	On a créé un pamphlet à 3 panneaux.	On a essayé de créer un pamphlet (1 ou 2 erreurs)	On n'a pas fait de pamphlet.
Les groupes d'âge : le projet représente (avec des images) la mode des jeunes enfants, des ados, des adultes	Le projet représente les 3 groupes d'âge.	Le projet représente 2 groupes d'âge.	Le projet représente 1 groupe d'âge.
Les phrases : au moins deux phrases complètes sous chaque image	On a 2 phrases complètes sous chaque image.	On essaie d'écrire des phrases complètes, mais on fait quelques erreurs (1 à 3)	On n'essaie pas de faire des phrases complètes.
Le tissu : en coton, en nylon, en soie etc.	On mentionne au moins 3 tissus différents.	On mentionne 1 ou 2 tissus différents.	On ne mentionne pas le tissu.
Les motifs : à fleurs, à rayures, à pois etc.	On mentionne au moins 2 motifs.	On ne mentionne qu'un motif.	On ne mentionne pas de motifs.
Créativité et effort	Exceptionnel	Acceptable	Pas acceptable

La note: ___/18 (____%)
Si vous voulez, vous pouvez refaire votre pamphlet. Je l'évaluerai une 2e fois.
Veuillez cocher √ une des deux cases suivantes.
J'accepte cette note. □
Je vais refaire mon pamphlet.□

H. Le portfolio

Un portfolio est une collection de travaux de l'élève. Cela pourrait être une collection de travaux permettant de suivre la progression de l'élève tant au niveau de ses forces qu'au niveau des points à améliorer. Cela pourrait aussi être le travail dont l'élève est le plus fier. L'élève ou l'enseignant peuvent choisir les travaux à y inclure.

Il y a différents types de portfolio.

- Le portfolio d'apprentissage (aussi appelé le portfolio de travail, le dossier d'apprentissage, le dossier progressif)
- Le portfolio de présentation
- Le portfolio d'évaluation
- Le portfolio langagier

Pour mieux aider les élèves à identifier et à reconnaître leurs accomplissements en français, il est suggéré de commencer par le portfolio de présentation, car cela met en lumière leurs succès. Il est aussi moins compliqué comme point de départ pour l'enseignant qui utilise le portfolio comme outil d'évaluation pour la première fois. Une fois que l'enseignant et les élèves sont à l'aise avec le processus, ils peuvent entamer d'autres genres de portfolio.

L'organisation, la structure

Un portfolio est la vitrine des succès de l'élève. On y trouve les plus beaux travaux dont l'élève est le plus fier. Le portfolio n'est pas un sac à ordures dans lequel on jette les travaux. Il doit être structuré et bien organisé. Tout d'abord, il faut commencer par une table des matières car le lecteur doit être capable de savoir rapidement pourquoi un document a été choisi. Il faut indiquer la date de production de chaque document. Il faut prévoir un endroit particulier où l'élève, l'enseignant, le parent ou les pairs peuvent inscrire des commentaires. (En ce qui concerne le portfolio d'apprentissage, il est souhaitable de pouvoir repérer facilement les points à améliorer et les accomplissements de l'élève.)

Des contenants possibles pour un portfolio

- ☞ un cartable
- ☞ un cahier spicilège (un « scrapbook »)
- ☞ une chemise
- ☞ une boîte
- ☞ des chemises accordéon
- ☞ des pochettes de présentation
- ☞ un sac

Le contenu

Dans un portfolio, on peut inclure n'importe quelle trace des progrès de l'élève .Voici quelques exemples.

- des réalisations dans le cadre d'un projet
- un journal de bord
- des grilles d'autoévaluation
- des grilles de coévaluation
- des cassettes audio ou vidéo
- des disquettes
- des photographies
- des résultats d'entrevue
- des réalisations personnelles
- des réflexions et des commentaires
- des documents ou des mentions témoignant de formations/de cours antérieurs

Les étapes de la réalisation

Afin de réaliser un portfolio, l'élève doit suivre les étapes suivantes :

- La cueillette des documents
- La sélection parmi ces documents (Il faut sélectionner ceux qui correspondent davantage aux objectifs de départ.)
- La préparation du portfolio
- La présentation du portfolio

Les critères de réussite

Dans la mesure où le portfolio de présentation représente le meilleur travail de l'élève, l'évaluation du portfolio pourrait être un défi. L'élève doit être informé des critères de réussite pour l'évaluation du portfolio, qu'elle soit formative ou sommative.

À considérer :

- la présentation visuelle des documents
- l'organisation
- la pertinence des documents choisis
- la réflexion personnelle

Aux pages suivantes, vous trouverez un exemple de rubrique que l'enseignant pourrait utiliser pour évaluer un portfolio de présentation ainsi que des feuilles de travail des élèves et des exemples de correspondances avec des parents.

Rubrique pour l'évaluation du portfolio de présentation

	4	3	2	1
L'organisation	Il y a une table des matières. Toutes les pages sont numérotées et datées.	Il y a une table des matières. Presque toutes les pages sont numérotées et datées.	Il y a une table des matières. Très peu de pages sont numérotées et datées.	Il n'y a pas de table des matières. Très peu de pages sont numérotées et datées.
La présentation visuelle		Le portfolio est personnalisé, avec beaucoup de belles images et de belles couleurs.	Le portfolio est personnalisé, mais avec très peu d'images ou de couleurs.	Aucun effort n'a été fait pour personnaliser le portfolio.
Le choix du matériel	L'élève a choisi soigneusement des travaux qui représentent, entre autres, sa meilleure note, une amélioration dans son travail ou un travail dont il est très fier.	L'élève avait de la difficulté à choisir des travaux, mais il/elle a fait un vrai effort.	L'élève a fait un effort minimal pour choisir des travaux.	Aucun effort n'a été fait pour choisir les travaux à inclure.
La réflexion personnelle	Le choix du matériel a été justifié avec clarté et précision.	Le choix du matériel a été justifié.		Le choix du matériel n'est pas justifié.

Note : _____/15 = _____%

☐ J'accepte cette note.
☐ Je n'accepte pas cette note. Je veux refaire mon travail pour améliorer ma note.

Grille d'accompagnement pour le portfolio de présentation

Nom :_____

☐ J'ai inclus une table des matières.

☐ Toutes mes pages sont numérotées.

☐ Toutes mes pages sont datées.

☐ J'ai personnalisé mon portfolio avec beaucoup de belles images et de bonnes couleurs.

☐ J'ai choisi des activités qui représentent mon meilleur travail, comme ma meilleure note, une amélioration dans mon travail ou quelque chose dont je suis très fier/fière.

☐ J'ai justifié mon choix de matériel avec clarté et précision.

Fiche d'autoévaluation sur le choix du matériel de l'élève

Mon choix de matériel

1. Nom de l'activité : _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que _____
_____.

2. Nom de l'activité : _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que
_____
_____.

3. Nom de l'activité : _____

Date de l'activité : _____

J'ai choisi cette activité parce que
_____
_____.

Réponses possibles

J'en suis très fier/fière	C'est ma meilleure note
J'ai amélioré ma note	J'aime beaucoup_____
J'ai réussi à_____	J'ai utilisé les stratégies_____
J'ai tout compris	J'ai pris des risques
Il n' y a pas d'erreurs	Autre....

Autoévaluation

Choisis des réponses appropriées dans les colonnes de la page suivante.

A. Je suis capable de...
B. Mon défi est de...
C. Un moyen pour y arriver est de...

Utilise ces expressions pour faire ta propre autoévaluation.

A et B	C
- parler français - faire des recherches en français - écouter le français - comprendre une vidéo - comprendre un CD - faire des efforts - écrire le français - faire des corrections - faire une autoévaluation - évaluer mes pairs - m'appliquer à la tâche - encourager les membres du groupe - respecter les membres du groupe - utiliser les stratégies - demander de l'aide - prendre des risques - utiliser un dictionnaire -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____	- regarder/écouter : - des mots amis - des mots importants - des mots déjà connus - les images - les actions - écouter: - le ton de voix - l'intonation - utiliser un bon débit - parler davantage français en groupe/en classe/ à la maison - consulter les autres personnes - consulter l'enseignant - organiser mon travail - faire un plus grand effort - regarder la télé en français - écouter de la musique française - regarder un modèle - faire un brouillon -_____ -_____ -_____ -_____ -_____ -_____

Portfolio Assessment - Core French

Dear parents/guardians and student(s),

This year, as part of the Core French program, I will be implementing the use of portfolio assessment. As we are just beginning our school year, I thought this would be an ideal time to explain what this is and what the potential benefits will be for parents, students and teachers alike.

A portfolio is a collection of work that the student has done in class. In French class, there are 4 skills areas in which the students are evaluated: written comprehension (reading), written production (writing), oral comprehension (listening) and oral production (speaking). A portfolio can contain work from each of these skills areas.

A portfolio represents what a student can do in French. It reflects and provides concrete evidence of the student's progress throughout the year. From the teacher's point of view, a portfolio is flexible and adaptable - the student and I can choose what work best represents him/her. From the student's point of view, a portfolio is an organized way for him/her to look at his/her work over time, and to reflect upon his/her own strengths and weaknesses. From the parents' point of view, a portfolio provides examples of what their child is currently doing in French class and what his/her level of success with this material is.

Students will still receive marks for unit tests, evaluation exercises, projects etc. - and I encourage them to strive for their personal best in everything they do. However, I think the real goal for the students is to look at their portfolios and use this information as feedback on their own progress and learning.

What can you, as students, do?
Take responsibility for your own learning. If you don't understand something, ask questions. If you do understand something, practice it so you get even better. Help a friend - it's good practice for you both. Take risks - give something a try. If you get it right, great! If you get it wrong, you learned something new! Respect others who are taking risks too, regardless of whether they get it right or wrong. Use strategies to help you in class - French involves listening and watching, so you really have to pay attention. Use your time wisely. Expect the best from yourself. Take pride in what you accomplish - if it's worth doing, it's worth doing well. Finally, be patient. Learning a new language takes time. You don't know everything in English and think how long you've been practising it!!

What can you, as parents, do?
Show an interest in what your child is doing in class. Ask questions - don't be shy, even if you don't know French yourself. In fact, students often get a real sense of confidence and empowerment from being able to teach their parents some new things. Encourage exposure to French at home - watch the hockey game in French for a change, read the French on the box of Froot Loops, listen to some French radio. You'll be surprised at what both you and your child will pick up.

Parents/guardians, I ask you to go over this letter with all of your children who are taking French this year. Also, in addition to their regular class scribbler, each student will need a small, three-ring binder or duo-tang to keep as their portfolio - please, no coil scribblers (we will be frequently adding and/or removing sheets). If they could have their portfolio scribbler/binder by the middle of September, that would be great.

If you have any questions about the portfolios or wish to discuss something else regarding Core French at our school, please feel free to contact me at the school.
Sincerely,

What can parents ask their children?

✓ What would you like to talk about with me? Why?
✓ How do you feel about your teacher? Your classmates? Why?
✓ How have you been behaving lately in class? Why?
✓ What are you the most proud of? Why?
✓ What are you having difficulty with? Why do you think that is?
✓ Tell me about what you find the easiest.
✓ Do you think you have improved? In what way?
✓ Why did you do well on _____?
Why did you do poorly on _____?
✓ How are you going to improve your work?
✓ How can you use what you have learned? Give me some examples.
✓ What learning strategies did you use?
✓ What did you learn today? This week?
✓ What did you do today with a smile on your face?

Il faut du temps pour débuter l'usage d'un nouvel outil d'évaluation.

Les défis

Pour l'enseignant, ce mode d'évaluation (le portfolio) demande une toute autre approche dans le rôle de maître auquel il est habitué.

- Avant de proposer l'évaluation par portfolio aux élèves, il faut choisir les objectifs qu'ils désirent atteindre, et le type de portfolio qui serait le plus approprié.
- Il faut bien expliquer le processus aux parents et aux élèves.

Pour l'élève, il y aura plusieurs défis...

- Critiquer son propre travail
- Sélectionner du matériel
- Justifier le choix du matériel choisi
- S'organiser

Les avantages du portfolio

Même si l'usage du portfolio semble représenter beaucoup de travail, cela en vaut la peine. Le portfolio favorise l'évaluation authentique. On évalue des tâches significatives.

- L'élève participe activement à l'évaluation de son apprentissage.
- Le portfolio stimule la réflexion individuelle.
- Le portfolio encourage une communication et une collaboration constantes entre l'élève, l'enseignant et les parents.
- Le portfolio agit positivement sur l'estime de soi - l'élève a une preuve concrète de ses progrès.

I. Un résumé des types d'évaluation

	Évaluation diagnostique	Évaluation formative	Évaluation sommative
Quand?	au début d'une unité, d'un cours, d'un projet	avant, pendant et après l'apprentissage	à la fin d'un apprentissage
Par qui?	enseignant, élève	élève, pairs ou enseignant	enseignant, élève
Pourquoi?	identifier les expériences, les acquis préalables, les centres d'intérêt de l'élève	- permettre une rétroaction sur les progrès de l'élève	- vérifier l'atteinte des résultats d'apprentissage dans le cadre d'un programme ou d'une partie d'un programme
Outils?	- questionnaires - prétests	- cahier de l'élève - grille d'observation - fiche anecdotique - grille d'appréciation - fiche d'autoévaluation - liste de vérification - test, examen - portfolio - rubrique	- portfolio - rubrique - projet, présentation - grille d'appréciation - grille d'observation - test, examen
Décisions à prendre	nature des activités d'apprentissage	- nature des activités d'apprentissage subséquentes - correctifs à apporter	- promotion de l'élève - efficacité du programme

Pour voir une liste de vérification des stratégies de l'évaluation pour l'enseignant, consulter l'Annexe S.

J. Une synthèse des outils d'évaluation[3]

Outils	*Définition*	*Moment de l'utilisation*	*Utilisé pour...*
Liste de vérification grille de vérification, liste à cocher, liste de contrôle	Liste à compléter par l'élève ou l'enseignant recensant une série d'actions, de qualités ou de caractéristiques dont l'élève ou l'enseignant veulent vérifier la présence ou l'absence.	Dans l'action ou après pour la collecte d'informations	Aider les élèves à se rappeler les étapes d'une démarche ou permettre à l'enseignant d'observer les élèves en action.
Grille d'observation	Instrument qui contient un petit nombre de critères d'observation qui peuvent être définis par une échelle d'appréciation. Cette grille permet de décrire ce qui se passe. Elle doit être utilisée avec un seul élève ou bien un petit nombre d'élèves à la fois.	Dans l'action pour la collecte d'informations	Observer ou évaluer les comportements ou les attitudes des élèves, les processus auxquels ils ont recours, ainsi que leurs productions orales et écrites
Grille d'appréciation, rubrique	Instrument de mesure qui ressemble à la liste de vérification à laquelle est ajoutée une échelle d'appréciation de type numérique, qualitatif, quantitatif, graphique ou descriptif. Cet outil est plus détaillé que la grille d'observation.	Dans l'action ou après pour la collecte d'informations Interprétation des informations	Apprécier les productions orales et écrites, les processus et l'attitude des apprenants.
Autoévaluation grille d'autoévaluation fiche d'autoévaluation	Outil qui permet à l'élève de porter un jugement sur la qualité de son cheminement ou de son travail à partir de critères d'appréciation.	Après l'action pour la collecte d'informations	Favoriser la prise de conscience de l'apprenant par rapport à son processus d'apprentissage, à son attitude et à ses productions orales et écrites. Permet à l'enseignant de connaître cette perception.

[3]Adapté du site Web http://www.csdeschenes.qc.ca/SNAPS/Evaluation/evaluation.htm
L'évaluation - synthèse des outils d'évaluation, Commission scolaire des chênes

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

Outils	*Définition*	*Moment de l'utilisation*	*Utilisé pour...*
Coévaluation grille de coévaluation, fiche de coévaluation	Outil qui ressemble à l'autoévaluation mais qui permet à l'enseignant, à un pair ou à un parent d'y apporter son appréciation.	Après l'action pour la collecte d'informations	Permettre à l'élève de comparer son autoévaluation aux informations recueillies par son enseignant ou ses pairs sur son processus d'apprentissage, sur son attitude, et sur ses productions orales et écrites.
Entrevue	Dialogue entre l'élève et l'enseignant (ou entre le groupe de la classe ou un sous-groupe et l'enseignant) alimenté par une série de questions. On peut s'appuyer sur un questionnaire ou consigner les questions-réponses.	Après l'action, pour la collecte d'informations	Comprendre la pensée de l'élève par rapport à ses connaissances, son processus, ses stratégies et ses attitudes.
Journal de bord de l'enseignant	Outil qui permet à l'enseignant d'inscrire les activités réalisées et toutes les remarques pertinentes. Il contribue au suivi de chaque élève ou à l'amélioration de la démarche d'enseignement. Le journal de bord de l'enseignant peut faire partie de son portfolio professionnel.	Après l'action, pour la collecte d'informations et la consignation d'informations	Relever des informations concernant le climat de la classe ou les réactions des élèves face à certaines activités ou certains contextes. Enregistrer des remarques sur sa démarche d'enseignement.

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

Outils	*Définition*	*Moment de l'utilisation*	*Utilisé pour...*
Journal de bord de l'élève	Outil défini par l'enseignant mais complété par l'élève pour consigner des informations diverses : questionnement de l'élève, difficultés, réussites, opinions, synthèse des connaissances, etc. L'enseignant y fait des rétroactions régulières (réponses aux questions, commentaires, poser d'autres questions pour amener l'élève à clarifier sa pensée). Le journal de bord de l'élève peut faire partie de son portfolio.	Après l'action,pour la collecte d'informations et la consignation d'informations	Permettre à l'élève d'effectuer des prises de conscience, et avoir des rétroactions significatives et riches sur ce qu'il vient de vivre (comportements, attitudes, connaissances, démarches et stratégies)
Fiche anecdotique dossier anecdotique, rapport anecdotique	Outil qui permet de relever un fait précis ou une anecdote. Il est surtout utilisé avec les élèves ayant des difficultés particulières. Le dossier de commentaires peut faire partie du journal de bord de l'enseignant	Après l'action, pour la consignation d'informations	Garder une brève description, la plus objective possible, de faits précis observés chez des élèves ayant des difficultés particulières
Épreuve test, examen, concours	Instrument de mesure composé d'un ensemble d'éléments choisis en fonction des connaissances dont on veut mesurer le degré d'acquisition par l'apprenant. Il peut s'agir d'une épreuve écrite, orale ou pratique.	Après l'apprentissage, pour la collecte d'informations	Vérifier le degré d'acquisition des connaissances.

Une synthèse des outils d'évaluation (suite)

Outils	*Définition*	*Moment de l'utilisation*	*Utilisé pour...*
Portfolio dossier d'apprentissage, dossier d'évaluation	Recueil organisé des réalisations de l'élève qui donnent un portrait du développement de ses compétences. Il contient également des réflexions et des commentaires : *par l'élève :* autoévaluations, justifications des pièces choisies, identification de ses forces et de ses défis, présentation de ses réalisations, analyse de ses travaux, notes de ses observations. *par l'enseignant :* questionnement méthodologique, rétroactions ou outils spécifiques, amener l'élève à poser un regard critique sur le développement de ses compétences.	Après l'action, pour la consignation d'informations	Favoriser la réflexion et la prise de conscience des processus et des stratégies que l'élève utilise afin d'identifier ses forces et ses besoins.

3.5.4 Autoévaluation : Enseignants

On encourage aussi les enseignants à prendre du recul et à réfléchir périodiquement à leurs propres méthodes d'enseignement durant l'année. Ils trouveront ci-dessous des exemples de questions qu'ils pourraient vouloir utiliser à la fin de chaque unité d'enseignement pour leur réflexion personnelle.

1. La majorité des activités que j'avais organisées étaient-elles directement reliées à « l'objectif expérientiel » de l'unité?

2. Est-ce que je (enseignant(e)) parlais surtout en français?

3. Est-ce que mes élèves ont eu l'occasion de se servir du français en équipes de deux ou en petits groupes?

4. Est-ce que, à plusieurs reprises, j'ai donné à mes élèves l'occasion d'entendre des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?

5. Est-ce que j'ai donné à mes élèves des occasions de lire des échantillons de langue authentique reliés au thème de l'unité?

6. Quels rôles ai-je joués pendant cette unité?
   - instructeur/instructrice
   - diagnosticien/diagnosticienne
   - animateur/animatrice
   - modèle linguistique
   - personne-ressource pour les groupes

7. Mes méthodes d'évaluation tiennent-elles compte des divers éléments de l'approche communicative/expérientielle de l'apprentissage langagier?

8. Ai-je donné à mes élèves l'occasion de se servir du français pour exprimer leurs idées?

9. Ai-je réussi à relier le thème de cette unité au vécu et aux centres d'intérêt personnels des étudiants?

10. Selon le niveau de la classe, est-ce que mes élèves ont amélioré...
    - leurs connaissances de la langue et de la culture françaises?
    - leur habileté à comprendre le français à oral et à l'écrit?
    - leur habileté à parler et à écrire de façon créative en français?
    - leurs habiletés comme apprenant d'une langue seconde?

3.6 Le milieu d'apprentissage

3.6.1 L'élève du niveau intermédiaire[9]

La nature de l'étudiant au niveau intermédiaire

Les élèves de la 7e à la 9e année qui apprennent le français sont âgés d'environ 12 à 15 ans. Pendant les années scolaires intermédiaires, les élèves subissent des changements rapides au niveau du développement, et ces changements ont une incidence sur l'enseignement de la langue seconde.

Physiquement, les élèves connaissent une croissance physique rapide. L'adolescence est une période où ils ont de la difficulté à s'adapter aux changements physiques, ce qui affecte leur image de soi.

Émotionnellement, ils sont aptes à afficher des émotions intenses. Leur mauvaise humeur a tendance à durer plus longtemps, et leurs émotions sont plus tenaces. Ils ont tendance à s'affirmer puisque leur besoin d'indépendance commence à se manifester. Ils ont également peur d'être rejetés, et ils peuvent se sentir impuissants face à des situations nouvelles; en outre, ils ont souvent une faible estime d'eux-mêmes. Leurs réactions , sur les plans sexuel et émotionnel, prennent de la maturité; ils se montrent plus sensibles et ils développent leur réflexion.

Socialement, les jeunes adolescents recherchent l'autonomie et une identité personnelle alors qu'ils aspirent à une certaine indépendance dans leur famille. Les jeunes adolescents ont de la difficulté avec les relations garçon-fille, mais ils ont des relations très fortes avec leur groupe d'amis parce qu'il y a un besoin de se conformer aux normes du groupe, notamment en matière d'habillement et de langage. Dans la classe, ils aiment travailler en groupe, et peuvent même alors se montrer plus productifs.

---

[9]Section 3.5.1 traduite de *Core French Intermediate (7-8-9) A Curriculum Guide, Department of Education, Newfoundland and Labrador, 1997*. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de Terre-Neuve-et-Labrador

Moralement, les jeunes adolescents passent d'une moralité fondée sur des convenances à une moralité fondée sur leurs valeurs personnelles. Ce processus mène à un questionnement des valeurs et des attentes culturelles. Il mène également à la naissance du sens de la responsabilité personnelle pour ce qui est de leurs actions. Les élèves développent également un sentiment de justice accru , et ils rappellent rapidement à l'ordre les personnes qui ne respectent pas les règles. Ils commencent également à accorder de la valeur aux bienfaits de la coopération en groupe et ils se préoccupent davantage des autres.

Intellectuellement, les jeunes adolescents veulent apprendre des choses qui leur seront utiles. Ils désirent comprendre le pourquoi des règlements et des convenances, et ils ont tendance à s'interroger sur toute expérience. Généralement, ils « fonctionnent » à un niveau conceptuel inférieur à celui des adultes. Ils peuvent résoudre des problèmes concrets, et ils sont de plus en plus capables de comprendre des concepts abstraits et hypothétiques et d'appliquer des méthodes de résolution de problème à des questions complexes. Ils réagissent bien aux activités qui exigent de la créativité et s'intéressent à la planification de leurs propres expériences d'apprentissage. Leur capacité d'utiliser leur langue seconde s'accroît. Les facteurs de maturation physique sont liés à une aptitude verbale supérieure chez les filles à cette étape.

L'étendue des caractéristiques et des comportements démontrés par chaque élève pendant les trois années scolaires de la 7e à la 9e année ont une incidence sur l'enseignement du français.

- Les enseignants devraient structurer leur classe de façon à fournir aux élèves une façon de mettre à profit leur trop-plein d'énergie. Ils doivent alors incorporer des activités spécifiques qui exigent une activité physique.

- Les enseignants devraient encourager les élèves à prendre part aux décisions rationnelles en ce qui concerne la gestion de la classe et l'organisation de l'enseignement. Les enseignants peuvent y arriver en aidant les élèves à faire des choix en leur proposant des options. Par exemple, « Les élèves, voulez-vous faire ceci maintenant et cela plus tard, ou cela maintenant et ceci plus tard? »

- Les enseignants devraient respecter la demande d'un élève de ne pas présenter devant ses pairs si cela semble justifié. Clairement, les élèves se heurtent de front au défi d'apprendre à parler devant les autres (en français) dans la classe de français. Il n'y a presque personne qui est toujours à l'aise de parler devant les autres, donc il est utile de faire comprendre aux élèves qu'il est normal de se sentir quelque peu mal à l'aise. Les élèves sont plus à l'aise s'ils savent que tout le monde va participer de façon égale aux activités de la classe, autant que possible.

On s'attend à ce que tous les élèves participent régulièrement et on les encourage à le faire, mais il se peut que certaines circonstances justifient qu'un élève soit exempté de participer à une activité. On peut décider d'accepter la demande d'un élève souhaitant être exempté d'une activité, de manière isolée, selon les circonstances, à un moment donné. Cependant, en raison des changements importants qui surviennent lors de l'adolescence, il est raisonnable d'accepter occasionnellement la requête d'un élève qui ne veut pas présenter devant la classe. Lorsqu'une telle requête est présentée, l'enseignant doit songer à différentes façons de faire participer l'élève, telles qu'une présentation individuelle à l'extérieur de la classe, l'organisation d'activités dans lesquelles les jeunes travaillent en équipes de deux, ou la préparation d'un enregistrement audio par l'élève. L'objectif de ces autres stratégies est d'éviter de mettre une personne à l'écart pendant une période critique.

- Les enseignants devraient prendre en compte la variété des profils des élèves de chaque classe en incluant au contenu d'une leçon des activités qui permettront à tous d'avoir un certain succès.

- La prise de risques est une partie intégrante de l'apprentissage d'une langue seconde, par conséquent les élèves et les enseignants devraient tenir compte des tentatives de leurs camarades de classe en ce qui concerne la prise de parole en français, et ils devraient les appuyer dans leurs tentatives. Les élèves qui prennent des risques, qui font des erreurs et qui les corrigent sont ceux qui réussissent le mieux en langues.

- Les enseignants devraient veiller à ce que le contenu de l'apprentissage langagier du programme de français de base soit en étroite corrélation avec la vie des élèves et qu'il soit relié à leur vécu par le biais de l'enseignement. Dans tous les cas, les activités d'apprentissage d'une nouvelle langue doivent être fondées sur les connaissances et les aptitudes existantes.

La base de connaissances de l'élève

Les élèves du niveau intermédiaire sont des diplômés des classes de français de base de la 4e à la 6e année qui ont suivi environ 270 heures d'enseignement en français. En 7e année, ils viennent de terminer un programme primaire organisé séquentiellement qui mettait l'accent sur la mise en valeur et l'usage des aptitudes en compréhension orale et en production orale. Ils sont habitués à une approche centrée sur les activités dans laquelle le nouveau contenu est présenté avec des éléments visuels en contexte. Ils n'ont pas passé beaucoup de temps à l'étude formelle de la grammaire. Ils peuvent reconnaître et probablement utiliser, lorsqu'on leur demande et qu'on leur fournit des indices, du vocabulaire et des expressions liés aux domaines suivants :

- ★ les formules de salutation et les aptitudes sociales;
- ★ les nombres jusqu'à 100, les mathématiques de base, l'argent;
- ★ l'alphabet, la température, les saisons, les couleurs;
- ★ la famille, les vêtements, la nourriture;
- ★ l'école, la technologie;
- ★ la correspondance, les traits de personnalité et les traits physiques;
- ★ les sports, les loisirs;
- ★ les animaux, les tours de magie, les activités autour d'un feu de camp;
- ★ le Canada, les provinces, les territoires;
- ★ la communauté, les emplois, les services.

En ce qui a trait à l'évolution des aptitudes, les diplômés des classes de français de base de la 4e à la 6e année ont passé environ 70 % de leur temps à pratiquer la communication orale et à y avoir recours. Au début de la 7e année, ils devraient être capables de suivre une directive, d'associer une image à une déclaration, de comprendre le point principal d'un court passage, de répondre à des questions, de formuler une requête, de bien participer à des activités routinières, et de faire une ou deux phrases appropriées au sujet d'un élément visuel. Ils ont certaines aptitudes en lecture orale et peuvent montrer qu'ils ont compris des passages courts en répondant à des questions à choix multiples. À l'écrit, ils peuvent créer une phrase qui traduit une idée liée à un élément visuel en utilisant un modèle. Ils peuvent participer à des conversations courtes avec un peu d'aide. À la fin de la 6e année, il est raisonnable de s'attendre à ce que les élèves soient meilleurs à l'oral qu'en compréhension écrite et en composition. Cela est dû au temps consacré à l'oral à l'école primaire.

3.6.2 Le rôle de l'enseignant

Les enseignants de français de base ont d'abord et avant tout la responsabilité de très bien se familiariser avec le programme conçu pour la province. Il est essentiel qu'ils aient une vision claire des objectifs du programme et qu'ils comprennent l'approche communicative-expérientielle en ce qui a trait à l'apprentissage d'une seconde langue puisque ce sont ces éléments qui servent de cadre à la conception de toutes les activités qui se dérouleront dans leurs salles de classe. Une planification et une organisation soignées sont la clé du succès de la mise en oeuvre du nouveau programme de français de base au niveau intermédiaire.

Dans ce programme, la salle de classe s'oriente maintenant vers les élèves et non plus vers l'enseignant; il en découlera, dans une certaine mesure, un changement au niveau du rôle des

enseignants. Ces derniers continueront de servir de modèle linguistique aux élèves, mais au lieu de diriger activement et de contrôler toutes les activités, ils auront pour but ultime d'établir les conditions favorables à une communication fructueuse. Les enseignants concentreront leurs efforts sur l'établissement d'un milieu linguistique riche et vers l'organisation de toute une gamme d'activités attirantes qui favoriseront une utilisation réaliste de la langue. Le rôle de l'enseignant sera donc toujours déterminé par les besoins des activités en cours. Il pourra s'agir d'un rôle d'animateur, de guide, d'instructeur, de diagnosticien, de personne-ressource, de modèle linguistique, etc.

On sait depuis longtemps que le succès de l'apprentissage et le plaisir que les enfants retirent de leur expérience du programme de français de base dépendent, dans une large mesure, des enseignants. Dans le nouveau programme, les enseignants auront le rôle important de faire en sorte que leurs élèves développent une attitude positive face à l'apprentissage du français. De plus, en leur fournissant un milieu d'apprentissage chaleureux et favorable, dans lequel on leur prodigue beaucoup d'encouragements et où l'on pratique le renforcement positif, les éducateurs feront en sorte que les élèves auront davantage confiance en eux et qu'il se sentiront plus à l'aise de faire des expériences linguistiques. Par conséquent, les rôles de motivateur et de stimulateur sont deux autres rôles clés de l'enseignant de français de base.

En dernier lieu, cela vaut la peine de mentionner que les enseignants ont également pour rôle de continuer, tout au long de leur vie, d'être des apprenants. On les encourage à continuer de se perfectionner dans le domaine de l'enseignement du français langue seconde. Ateliers, conférences, balados à l'intention des enseignants du français langue seconde, lecture de documents sur les questions d'actualité dans notre domaine de spécialisation nous offrent autant de possibilités de développement fort prometteuses pour les professionnels que nous sommes. Par ailleurs, les cours d'immersion française sont l'occasion d'améliorer ou de maintenir nos propres compétences en matière de communication. Les rencontres, formelles ou informelles, avec les collègues constituent aussi de merveilleuses occasions de discussion et de partage.

Saviez-vous que...

★ L'association canadienne des professeurs de langue seconde, ACPLS, met à disposition sur son site web (www.caslt.org) des informations sur les congrès provinciaux, nationaux et internationaux. (http://www.caslt.org/research/conference.htm)?

★ Sur le site web de l'ACPLS, vous trouverez des balados à l'intention des enseignants du français langue seconde (http://www.caslt.org/research/podcasts_fr.htm) ?

3.6.3 Le rôle de l'apprenant

Les attentes envers les élèves ont changé, tout comme le rôle des enseignants s'est transformé et enrichi. Dans le contexte communicatif-expérientiel de ce programme, l'apprentissage est considéré comme un processus dynamique qui nécessite la participation active des apprenants. Il importe que les élèves reconnaissent qu'ils sont, en définitive, responsables de leur propre apprentissage. Ils ne peuvent se contenter de demeurer des apprenants passifs dans les cours de français; ils doivent accepter d'y jouer divers rôles actifs, y compris ceux d'observateurs, de solutionneurs de problèmes, de preneurs de risques, de membres d'équipe, de négociateurs, de chargés du traitement de l'information et de penseurs réfléchis. C'est l'élève qui s'engage activement et personnellement dans toutes les possibilités d'apprentissage qui lui sont offertes en classe qui, en définitive, réussira dans son apprentissage de la langue seconde. On encourage les enseignants à prendre le temps de discuter avec leurs étudiants des caractéristiques du bon élève qui apprend une langue seconde, pour s'assurer qu'ils comprennent bien leurs rôles et leurs responsabilités dans les cours de français.

3.6.4 La salle de classe de langue seconde

La présente section a pour objet de suggérer aux enseignants des idées pratiques concernant les divers aspects de la salle de classe qui, lorsqu'on les planifie soigneusement, peuvent améliorer l'expérience d'apprentissage de la langue seconde chez l'élève et favoriser le succès de la mise en œuvre d'une approche communicative/expérientielle.

La création d'un environnement social propice à l'apprentissage a une importance vitale. L'apprentissage doit être relié à la vie des apprenants. En parlant de ses propres expériences sur un sujet donné, en donnant aux apprenants l'occasion de s'exprimer eux-mêmes et en se servant des informations communiquées par les apprenants dans le contexte du cours, l'enseignant éprouvera un intérêt accru à l'endroit des apprenants en tant que personnes.

Comme l'anxiété peut être un grand facteur d'inhibition de l'expérimentation et de l'apprentissage, il faut établir un milieu positif qui favorise le respect des opinions, des sentiments et des problèmes des autres. Lorsqu'il règne un climat de confiance et de sécurité, les apprenants sont plus spontanés, plus à l'aise et moins gênés d'exprimer leurs idées. Ils deviennent donc des apprenants de la langue seconde plus responsables, et ils réussissent mieux.

Le français doit être la langue utilisée en salle de classe et les enseignants doivent pouvoir fournir un environnement langagier riche. Comme c'est souvent seulement en classe de français de base que les élèves sont exposés au français, il faut utiliser le temps disponible au maximum. Les élèves doivent acquérir, dès le début de l'année scolaire, les stratégies nécessaires pour comprendre les situations en français auxquelles ils se trouvent confrontés en salle de classe, et y réagir. L'enseignement et l'apprentissage systématiques des expressions et des stratégies nécessaires pour maintenir l'interaction en français, évite aux enseignants et aux apprenants d'avoir à recourir à l'anglais.(Veuillez consulter le document *L'emploi du français en classe de français de base*, envoyé aux enseignants et également disponible sur le site Web du Ministère.)

Environnement physique

Il est primordial que la salle de classe de français de base du niveau intermédiaire soit *fonctionnelle*, tant pour l'enseignant que pour les élèves, qu'elle offre un milieu stimulant et invitant pour éveiller la curiosité de tous ceux qui y pénètrent. D'abord et avant tout, la salle de classe de français de base doit s'identifier comme tel et le français doit être bien en évidence. Les murs de la salle doivent être utilisés mais sans inciter à la distraction. On recommande **créer un mur de mots** où on affiche les expressions de « survie » en salle de classe et les mots-clés accompagnés d'illustrations pour aider les élèves à communiquer en français aussitôt que possible. L'expérience a également révélé qu'il est aussi approprié de poser des affiches qui illustrent diverses facettes de la culture française. Dernier point, mais probablement le plus important, les murs de la salle de classe doivent illustrer le domaine d'expérience présentement à l'étude. Le

vocabulaire lié au thème et accompagné d'illustrations motivera les élèves au début du thème et les aidera grandement lorsqu'ils essaieront d'utiliser de nouveaux mots. Au fur et à mesure que l'on avancera dans l'étude du thème, on pourra ajouter aux murs des exemples des travaux effectués par les élèves dans le cadre des diverses activités.

Dans une salle de classe communicative-expérientielle, il est primordial d'organiser la disposition de la classe pour faciliter l'interaction entre les apprenants. En organisant leurs salles de classe, les enseignants doivent placer les pupitres de façon à promouvoir la participation, la communication et la collaboration entre les élèves tout en tenant compte du fait que les apprenants doivent participer à divers types d'activités en groupes de tailles variées. Les enseignants d'expérience sont d'avis qu'il faut modifier les groupes et les configurations plusieurs fois en cours d'année.

Stratégies d'organisation de la salle de classe[10]

L'organisation de la salle de classe, c'est bien plus que de disposer les pupitres d'une certaine manière (même si cela est un point important). Cette organisation concerne aussi la façon dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre leurs propres buts.

Avez-vous essayé de recourir à...

- ❑ Des groupes d'apprentissage coopératif
- ❑ Des centres d'apprentissage
- ❑ Des études indépendantes
- ❑ Des réseaux de copains (1 + 1)
- ❑ Des contrats d'apprentissage

[10]Cette section tirée de *Français de base au secondaire, 1er cycle - 7e à la 9e année - Programme d'études, pages 266-268* . Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle Écosse.

- Des cercles d'amis
- Le mentorat
- Le tutorat des pairs, ou des élèves plus âgés
- Des travaux avec autocorrection
- La grandeur du groupe (classe entière, demi-classe, groupes de 4, groupes de 2, en solo)
- La composition du groupe (groupes d'amis, groupes selon des besoins particuliers en fonction du curriculum ou des comportements, groupes ayant des intérêts spécifiques, groupes d'enrichissement)
- Différents styles de leadership
    - assuré par l'enseignant
    - assuré par l'élève
    - coopératif
- Différents niveaux d'indépendance de l'élève
    - l'apprentissage par la découverte (soit guidée, soit libre)
    - l'écriture de directives sur des cartes. Donner des directives de façon concrète : « Place la boîte sur le pupitre et porte attention à la leçon »
    - les directives et l'orientation données par l'enseignant (moins de directives à la fois)

La salle de classe de langue seconde

- l'interdépendance des élèves
  Par exemple : apprentissage coopératif; l'appui des pairs

- ❑ les activités indépendantes

  Par exemples : activités dans les centres d'apprentissage; études indépendantes; contrats

Remarque : Il ressort clairement des suggestions faites précédemment qu'**il faut consacrer une salle de classe à l'enseignement de la langue seconde** si l'on veut que le programme de français de base soit une réussite. Faire voyager les enseignants de classe en classe avec leurs piles de livres et leur matériel audiovisuel fait maintenant partie d'une époque révolue.

Matériel audiovisuel

Compte tenu de la nature de ce programme, les besoins en matériel audiovisuel seront encore plus grands. Rétroprojecteurs et lecteurs de disque compact (même les projecteurs LCD ou un Smartboard branchés à un ordinateur portatif) deviendront rapidement indispensables dans les salles de classe de français de base. On encourage fortement les éducateurs à faire des demandes auprès de leurs écoles pour s'assurer qu'ils disposeront de ce matériel. De plus, l'accès à un magnétoscope (ou un lecteur de DVD), à une caméra vidéo et à des ordinateurs permettra d'offrir une plus grande variété d'activités auxquelles les élèves pourront participer.

Atmosphère de la salle de classe

Le succès final de l'apprentissage de l'utilisation d'une langue seconde semble dépendre en grande partie de l'attitude de l'apprenant. Par conséquent, il faut accorder beaucoup d'attention à l'atmosphère qui règne en salle de classe, tout particulièrement pour le français de base. Dans toutes les salles de classe, les activités doivent être variées, choisies en fonction de l'âge, des besoins et des centres d'intérêt ainsi que des styles d'apprentissage des élèves. Ces derniers doivent être plongés dans l'apprentissage en y participant activement; ils doivent faire l'expérience de la réussite et être félicités. Ils s'épanouissent dans une classe au climat favorable où l'on encourage le respect des opinions, des sentiments et des problèmes des autres, et où l'on favorise la solidarité entre les membres du groupe :

La salle de classe de langue seconde

Pour l'enseignement des langues selon l'approche communicative, il faut avoir un sens communautaire - il faut établir un climat de confiance mutuelle dans lequel les apprenants

> peuvent interagir les uns avec les autres sans avoir peur et sans craindre l'échec. (Traduit de Sandra Savignon, 1983)

Dans un tel climat de confiance et de sécurité, les élèves deviendront plus spontanés, plus à l'aise et moins gênés de s'exprimer en français. Par conséquent, ils deviendront des apprenants plus responsables et auront plus de succès dans leur étude de la langue seconde.

Il est souhaitable, même au niveau intermédiaire, d'instituer un système de récompense pour accroître la motivation. La reconnaissance et les récompenses peuvent prendre plusieurs formes et varier en importance, allant de points de participation à des privilèges spéciaux. Il semble cependant que la chose la plus importante à mettre en œuvre soit un type de système qui encourage les élèves à développer une attitude positive face à l'apprentissage, à développer de bonnes habitudes de travail et à faire l'effort d'utiliser le français. Il ne faut jamais oublier que la réussite et le comportement de l'élève de français de base du deuxième cycle du secondaire auront en grande partie été influencés par son expérience de l'apprentissage de la langue seconde au niveau intermédiaire.

Le niveau d'engagement de l'élève dans le processus d'apprentissage, et le maintien d'un climat d'apprentissage positif dans la salle de classe doivent constituer une partie importante de la planification de l'enseignant. Voici des stratégies pour maintenir ou augmenter la motivation des élèves.

La salle de classe de langue seconde

Stratégies de motivation[11]

Avez-vous essayé...

- ❑ De personnaliser le thème et les activités? Plus on parle des expériences des élèves et de leurs centres d'intérêt, plus les élèves s'intéressent au thème et aux activités.

- ❑ De faire participer les élèves à l'évaluation? Par exemple, pour bien comprendre des rubriques, des élèves eux-mêmes ont besoin de créer des rubriques. Les élèves s'intéressent plus à leur travail s'ils sont impliqués dans l'évaluation.

- ❑ De varier le niveau et la fréquence des rétroactions? Dans une composition, au lieu des commentaires comme « beau travail », etc. après l'avoir lue, écrire un commentaire comme si l'élève vous avait raconté l'histoire et que vous lui répondiez. Par exemple, « On m'a aussi volé une bicyclette ».

- ❑ De faire part des succès aux parents?
  Par exemple : notes, appels téléphoniques, « Happy - Grams »

- ❑ D'élaborer des contrats avec les élèves pour les tâches à compléter ou pour obtenir les comportements désirés?

- ❑ Des récompenses tangibles et intangibles?
  Par exemple : permettre à l'élève de choisir une activité préférée; de lui permettre de participer à une activité spéciale choisie par l'enseignant; lui offrir du temps pour partager un livre, seul avec l'enseignant ou le directeur; lui attribuer une tâche spéciale ou une responsabilité en classe

- ❑ De demander aux élèves de garder leur propre graphique de progrès?
  Par exemple : on a lu de nouveaux livres; on s'est bien comporté

<u>La salle de classe de langue seconde</u>

- ❑ De varier l'intensité, la fréquence et le moment choisi pour donner de l'aide?

---

[11]Cette section adaptée de *Français de base au secondaire, 1er cycle - 7e à la 9e année - Programme d'études, pages 261-262.* Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle Écosse.

- D’être constant et honnête à propos de vos attentes?

- D’établir des cercles d’amis ou un réseau de copains pour ceux qui ont besoin d’appui sur les plans social, ou physique ou qui ont besoin de soutien dans le cadre de l’école?

- D’utiliser l’aide de l’école ou de la communauté?

Affichage des travaux des élèves : au-delà des murs de la salle de classe

Les élèves adorent voir que l'on reconnaît qu'ils ont fait des efforts, et l'affichage de leurs travaux constitue l'une des nombreuses façons d'y parvenir. L'orientation par projet de ce programme est telle que les élèves feront un maximum de travaux. Compte tenu du fait que les enseignants de français de base enseignent à plusieurs niveaux et qu'il n'y a que quatre murs dans leurs classes, l'affichage des travaux peut poser des problèmes que l'on peut cependant très facilement résoudre en se servant des murs des couloirs de l'école, de ceux de la bibliothèque, etc., en respectant, bien sûr, les règlements du chef du service d’incendie. Cette solution permet non seulement de résoudre le problème de manque d'espace dans la salle de français de base, mais elle fait sortir le français de l'isolement. En affichant les travaux des élèves, on déclare aux étudiants, aux collègues et aux visiteurs que le programme de français est important dans l'école et que l'on reconnaît les efforts des élèves. Les étudiants, tout comme les adultes, sont naturellement attirés par les travaux d'élèves affichés et l’on renforce ainsi du même coup àles habiletés de compréhension du français en dehors des heures de cours normales. Les élèves ont également tendance à remettre des travaux de meilleure qualité lorsqu'ils savent que ces travaux seront affichés, et ils sont fiers de faire du bon travail. Invitez vos élèves à vous aider à afficher les travaux : vous gagnerez du temps et ils seront heureux d'y participer.

3.6.5 La classe à années multiples

Les classes à années multiples, que l'on appelle parfois classes combinées, sont des classes dans lesquelles un enseignant enseigne à des élèves de deux niveaux ou plus durant une même période. Dans le système scolaire de l'Île-du-Prince-Édouard, l'enseignement en classes à années multiples est maintenant devenu une réalité dans un nombre de plus en plus grand d'écoles à cause du faible taux d'inscription et des problèmes d'horaire. Il est donc extrêmement important de se pencher sur la question de l'enseignement du programme de français de base dans un tel contexte.

Au fil des ans, les enseignants de français de base n'ont pas cessé, et avec raison, d'exprimer leurs inquiétudes aux administrateurs lorsqu'ils devaient enseigner à des classes à années multiples. Compte tenu du matériel autorisé dont ils disposaient, ils se retrouvaient souvent dans la désagréable situation de ne pas pouvoir combiner les deux niveaux d'enseignement à cause de la portée et de la séquence des structures langagières définies du programme. Ils s'efforçaient en vain de trouver des façons d'enseigner les deux programmes séparément. Il leur fallait donc augmenter la quantité de travail assis, ce qui entrait en conflit direct avec la forte focalisation du programme sur l'oral. Les enseignants se sont vite rendu compte qu'en diminuant le nombre et la qualité des interactions enseignant-élèves, ils mettaient en danger l'acquisition de la langue seconde chez leurs élèves.

Ces dernières années, les administrateurs ont prêté l'oreille à ces préoccupations et, dans certains cas, ils ont pu éviter les classes à années multiples dans le programme de français de base. La Division des programmes en français du ministère de l'Éducation reconnaît qu'il devient cependant de plus en plus difficile de le faire. On espère que nombre des caractéristiques du programme de français de base décrites dans ce guide permettront de remédier à certaines pressions et préoccupations, et donneront aux enseignants des solutions qui leur permettront de travailler plus efficacement dans les classes à années multiples. Bien qu'il n'existe pas de solution miracle, les points suivants pourront, dans une certaine mesure, guider les enseignants.

Premièrement, l'organisation thématique du programme d'études multidimensionnel permet aux enseignants de ***travailler un thème avec les deux niveaux*** puisqu'il n'y a pas d'ordre prédéterminé pour l'enseignement des thèmes. Il faut ***adapter les résultats d'apprentissage et les critères d'évaluation en fonction de chaque groupe***; la plupart des activités d'apprentissage seront cependant les mêmes pour les deux groupes. (Il s'agit là d'une pratique maintenant relativement courante dans les salles de classe ordinaires où les enseignants doivent adapter les résultats d'apprentissage et les activités en fonction de la grande diversité au niveau des habiletés individuelles des élèves.) Dans les classes à années multiples, le fait que la plupart des activités soient les mêmes pour les deux groupes permet aux enseignants de moins s'inquiéter de ne pas disposer de suffisamment de temps pour le développement de l'oral. En effet, ils n'auront pas à imposer de travail assis à un groupe puisque toutes les activités qu'ils organiseront s'adresseront à l'ensemble de la classe.

Pour mettre cette solution en pratique, il faut bien entendu que l'école mette sur pied une ***planification à long terme***. Administrateurs et enseignants, qui pourront établir un plan de trois ans quant aux combinaisons de classes qu'ils auront probablement, pourront alors choisir les thèmes qu'ils aborderont chaque année.

Deuxièmement, l'organisation du matériel didactique (*Acti-Vie*, *Tout-ados, Communi-quête et le module* Les Acadiens de l'Î.-P.-É *créé par le Ministère)* facilitera également l'adoption de cette nouvelle approche puisque chaque unité est publiée sous forme de modules thématiques. Par conséquent, on peut facilement aborder un thème d'un niveau à l'autre, sans problèmes de logistique. Les guides de l'enseignant vendus avec les trois ressources commerciales (nommées ci-dessus) comportent aussi des idées sur la façon d'adapter le niveau de difficulté des diverses activités. Ces stratégies à niveaux multiples seront très utiles pour les enseignants qui enseignent à des classes à années multiples.

Troisièmement, on reconnaît qu'il est certainement avantageux que l'enseignant puisse, de temps à autres, travailler avec les élèves d'un seul niveau, et la méthodologie proposée dans le nouveau programme permet de le faire. Nombreux sont les avantages du travail en équipes de deux ou en petits groupes; on a d'ailleurs abordé cette question dans d'autres chapitres de ce document. Les enseignants pourront donc faire appel à ces stratégies de travail en groupe pour se concentrer sur un seul niveau d'élèves lorsque le besoin s'en fera sentir. En utilisant les centres d'apprentissage, les éducateurs pourront aussi se libérer du temps pour travailler avec un niveau donné tandis que les élèves de l'autre groupe profiteront d'activités d'écoute, de lecture ou d'écriture conformes aux objectifs du thème.

Il est également important de reconnaître qu'on a fait très peu de recherches sur les effets que les classes à années multiples peuvent avoir sur l'acquisition d'une seconde langue.

> Même si les nombreuses preuves recueillies semblent indiquer que les élèves d'un programme ordinaire en classes à années multiples ne souffrent pas de cette situation et qu'ils semblent parfois même profiter de cette expérience lorsqu'on les compare à des élèves de niveaux semblables en classes à niveau unique, il existe comparativement peu de renseignements qui permettent d'affirmer que tel est le cas dans les cours de français de base. (Traduit de Glenn Campbell, 1993)

3.6.6 Ressources pour l'apprentissage

On ne saurait trop parler de la nécessité de disposer de toute une mine de matériel d'apprentissage dans les classes de français de base. Pour satisfaire ce besoin, le ministère de l'Éducation commencera par offrir à chaque enseignant tout le matériel commercial autorisé qui correspond à la philosophie et aux principes préconisés dans le présent document. *Acti-Vie*, *Tout Ados* et *Communi-quête* constituent le matériel autorisé dans la province, en plus d'une unité sur les Acadiens de l'Île-du-Prince-Édouard créée par le Ministère; ils sont publiés respectivement par Thomson-Nelson, Gage Canada et Oxford Canada.

Le matériel commercial se présente sous forme de modules. Chacun d'entre eux (à l'exception du thème *Le cas mystérieux de Monsieur Leblanc*) inclut le matériel suivant :

- un livret par élève
- un cahier de travail par élève
- une trousse de ressources de l'enseignant qui comprend :
    - des plans de leçons
    - des activités supplémentaires
    - des activités d'évaluation
    - une cassette audio ou un CD
    - des « cartes éclairs »(ce sont des cartes comportant une image et le mot s'y rapportant; elles ne sont pas incluses dans les trousses de Tout-ados)
    - une affiche ou une bande vidéo (pour certains thèmes)

Même si ces modules semblent inclure une foule de ressources, le Ministère admet qu'aucun « ensemble commercial » ne saurait répondre à tous les besoins d'un programme de langue seconde bien équilibré. On continue de déployer des efforts pour développer et trouver les ressources appropriées pour certains aspects du programme, tel que l'intégration de la culture régionale.

Pour le niveau intermédiaire, les disques compacts et, à un moindre degré, les collections de bandes vidéo ont toujours constitué une priorité pour le Ministère et elles le demeureront. Outre ces efforts, le Ministère encourage les écoles, autant que possible et compte tenu des contraintes budgétaires, à continuer de fournir des ressources supplémentaires à leurs enseignants de français de base. À titre d'information, il y a dans des annexes une liste d'éditeurs bien connus qui vendent toute une gamme de matériel d'apprentissage. Ces entreprises fourniront des catalogues aux écoles afin que les enseignants soient au courant de ce qui existe sur le marché.

Les bibliothèques scolaires sont une autre des avenues que les enseignants peuvent explorer pour découvrir des ressources d'apprentissage. Les écoles d'immersion ont travaillé avec

diligence au fil des ans pour s'assurer que la collection d'ouvrages français de leurs bibliothèques réponde aux besoins de leurs élèves en immersion. Les enseignants de français de base qui enseignent dans ces écoles y trouveront de riches ressources tant en termes d'oeuvres littéraires qu'en termes de revues et d'ouvrages de références. En plus des bibliothèques, les enseignants du programme d'immersion du niveau intermédiaire disposent dans leurs classes d'une grande variété de ressources qu'il leur serait possible de partager durant l'année. Malheureusement, dans les écoles où l'on n'offre pas de programme d'immersion, on n'a pas mis généralement de l'argent de côté dans le budget pour l'achat de ressources françaises. On encourage donc les enseignants de français de base à discuter avec l'administration de leurs écoles respectives pour explorer les possibilités futures. On trouvera dans les annexes de ce document une liste de titres d'ouvrages de littérature et de revues, ainsi que des références musicales en français pour les enfants.

Nombre des ressources que l'on propose pour l'approche communicative/expérientielle en matière d'apprentissage de la langue seconde proviennent de documents authentiques, c'est-à-dire de documents écrits par des francophones, à l'intention des francophones. L'acquisition de bon nombre de ces documents comme les catalogues, les dépliants, les menus, les cartes de vœux, les brochures touristiques, les cartes, etc. dépendra des initiatives des enseignants eux-mêmes. Il faut du temps et de l'énergie pour communiquer avec les organismes fédéraux et les offices du tourisme, mais c'est là une occasion d'enrichir grandement le centre de ressources de la classe et, par conséquent, de fournir une environnement linguistique riche aux élèves.

En dernier lieu, on encourage les éducateurs à se servir des centres de ressources dont ils disposent pour emprunter du matériel d'apprentissage pour leurs classes. C'est à l'école St-Jean que se trouve le Teacher Resource Centre de la commission scolaire de l'Est; on y trouve actuellement une excellente collection de ressources en français. De même, le centre Little Red School House de Summerside possède aussi des ressources en français. On peut également emprunter des ressources d'apprentissage à n'importe quelle bibliothèque publique de l'Île.

C'est en explorant activement toutes les avenues possibles que nous nous assurerons de disposer d'un grand choix varié de ressources, ressources qui sont nécessaires au succès de nos étudiants en français de base .

3.7 La création d'une classe de français de base favorisant l'intégration[12]

A. Tôt ou tard, presque tous les élèves se heurtent à des situations difficiles dans la classe. La méthode utilisée par l'enseignant pour aider les élèves à surmonter ces difficultés peut avoir un impact immense sur leur succès et leur motivation. Selon les recherches, le succès

[12] Section 3.8.A est une traduction de *Creating an Inclusive Core French Classroom : Helping underperforming learners to succeed*. Katy Arnett. Utilisé avec la permission de Katy Arnett.

engendre le succès. Ainsi, comment aider les élèves à avoir du succès dans la classe de français de base?

Grâce à des stratégies d'enseignement appropriées, les enseignants peuvent aider les élèves à atteindre un taux de réussite élevé . Les pages suivantes présentent diverses stratégies pour les enseignants.

Les stratégies pour aider les élèves à améliorer leur perception des choses et à décoder le langage

Donner du temps

Les élèves qui ont des difficultés de perception décodent le langage à un rythme plus lent que celui de leurs pairs, donc ils ont besoin de temps supplémentaire pour terminer leurs tâches.

Utiliser des images

Les images sont d'excellents outils pour aider les élèves à comprendre ce dont parle un texte. Les images aident à focaliser l'attention et à clarifier le contenu.

Encourager la collaboration

Deux têtes valent mieux qu'une! En laissant les élèves travailler ensemble, ils peuvent s'entraider en s'enseignant mutuellement.

Certains élèves en difficulté ne sont pas à l'aise de travailler avec d'autres élèves parce qu'ils sont embarrassés du fait de leurs difficultés. Si vous voulez que le travail en collaboration porte ses fruits pour l'élève en difficulté, veillez à ce qu'il travaille avec une personne avec qui il se sent à l'aise.

Cibler plusieurs modes d'apprentissage — un seul mode n'est jamais suffisant

Certains élèves éprouvent de la difficulté à décoder de façon auditive ou visuelle. Vous devriez toujours essayer de présenter la matière en ayant recours à plus d'un mode d'apprentissage à la fois afin que les élèves puissent apprendre selon le mode qui leur convient le mieux.

Répéter, répéter, répéter

En répétant les mots-clés et les phrases-clés, vous aidez les élèves à focaliser leur attention sur le décodage.

S'exprimer

En incorporant des gestes, des expressions faciales et des intonations vocales dans vos périodes « Discussion de l'enseignant », vous pouvez vraiment aider à focaliser l'attention des élèves.

Utiliser des synonymes, des antonymes et des mots apparentés

L'usage de synonymes, d'antonymes et de mots apparentés est une excellente façon d'accroître la connaissance des élèves dans leur langue seconde et de leur permettre de se créer des stratégies d'adaptation pour se débrouiller dans leur langue seconde.

Pour d'autres stratégies de présentation, tant pour l'enseignant que pour l'élève, voir l'annexe R.

Les stratégies pour aider les élèves à traiter et à organiser les connaissances acquises et les nouvelles

Utiliser des procédés mnémotechniques

- Les phrases qui aident à organiser des renseignements (par ex. Dr. et Mrs. Vandertramp) et qui permettre aux élèves de se souvenir de certaines règles; vous n'aurez pas à offrir autant d'indices aux élèves.

- Si vous n'avez pas de phrase astucieuse à proposer, essayez de créer une association avec un mot, un geste ou un dessin qui aidera l'élève à comprendre comment faire des rapprochements.

Diviser les tâches

- La division des tâches en petites étapes permet aux élèves de ne pas trop être « accablés » par ce que les enseignants leur demandent.

- En révélant une étape de la tâche à la fois, l'attention des élèves ne se dispersera pas pendant l'activité.

- Ordonner les étapes dans un certain ordre, pour une tâche donnée, aide les élèves à apprendre comment entreprendre une tâche.

- La division des tâches permet aux élèves d'anticiper la tâche à accomplir et sa résolution.

La projection

- La projection est presque le contraire de la division des tâches.

- Insérez des étapes dans les activités où vous demandez aux élèves de penser au produit final (la forme et le contenu).

- Discutez de la « projection » et demandez aux élèves de partir du projet final pour déterminer (en sens inverse) toutes les étapes, afin de reconnaître ce qu'ils doivent faire pour accomplir l'activité.

- La projection aide à promouvoir l'autonomie de l'apprenant et à améliorer ses compétences en matière de pensée critique.

L'anticipation

- L'anticipation aide à focaliser l'attention sur la tâche à réaliser parce qu'elle limite la quantité de connaissances que l'élève doit activer.

- L'anticipation encourage la pensée critique et améliore les compétences en matière d'évaluation parce que les élèves doivent fonder leur hypothèse sur une étendue limitée de renseignements.

- L'anticipation est particulièrement pratique pour tout exercice où le résultat ou le produit final sont un peu « mystérieux ».

Les aide-mémoire

- Lorsque la tâche comporte plusieurs étapes, donnez des aide-mémoire aux élèves pour les aider à suivre leurs progrès.

- Les aide-mémoire favorisent l'autonomie de l'apprenant et encouragent les élèves à s'autoévaluer, particulièrement lorsqu'ils les utilisent à répétition.

- Les aide-mémoire permettent aux parents de surveiller les progrès de leur enfant lors de la réalisation d'une tâche particulière.

Les organisateurs graphiques

- Les organisateurs graphiques servent à classifier et à organiser les renseignements.

- Ils permettent aux élèves de voir rapidement les liens entre les idées et les concepts.

- Les organisateurs graphiques aident à focaliser l'attention des élèves sur un concept ou une relation à la fois, empêchant ainsi l'élève de se sentir dépassé.

- Il existe différents formats d'organisateurs graphiques. (Pour voir des exemples d'organisateurs graphiques, consultez le document *L'emploi du français en classe de français de base*.)

Les stratégies pour encourager la participation en classe

Poser des questions ouvertes

- Les élèves seront plus aptes à se porter volontaires pour répondre aux questions lorsqu'il y a plus d'une bonne réponse ou lorsque l'enseignant n'attend pas de réponse précise.

- Cette stratégie encourage également les élèves à avoir une pensée critique et à synthétiser les renseignements.

Donner du temps

- Attendez au moins cinq secondes après avoir posé une question aux élèves avant de réclamer une réponse. La pause donne aux élèves en difficulté le temps de traiter la question et de préparer une réponse.

- N'oubliez pas que vous ne cherchez pas à obtenir des réflexes ultra rapides. Vous cherchez plutôt à amener les élèves à réfléchir consciencieusement à ce que vous demandez.

Donner un préavis

- Si vous voulez demander une réponse à un élève qui est anxieux à l'idée de participer, donnez-lui une ou deux questions à l'avance pour lesquelles vous allez lui réclamer une réponse.

- Si possible, dites à l'élève quelle est la question que vous allez lui poser afin de lui donner le temps de se préparer.

- Si possible, donnez aux élèves les grandes lignes des questions que vous prévoyez leur poser afin qu'ils puissent décider des questions auxquelles ils se sentiront à l'aise de répondre.

Afficher des expressions de départ autour de la classe

- Ces expressions peuvent aider les élèves à se lancer dans une réponse parce que le commencement est souvent la partie la plus difficile de la tâche.

- Les expressions de départ favorisent l'usage correct de la langue.

Les stratégies de différenciation

Les ***activités différenciées*** sont une autre façon de prendre en compte la variété des besoins, des centres d'intérêt et des aptitudes des élèves. Les activités différenciées encouragent l'enseignement favorisant l'intégration en fournissant aux élèves différentes façons d'aborder une activité – chaque activité est l'adaptation d'une autre. Toutes les activités sont liées par une idée ou un thème(par ex., toutes les activités liées à la planification d'un voyage) et celles-ci comprennent différentes tâches.

La différenciation entre en jeu au niveau des tâches. Il y a six façons différentes de différencier les tâches les unes des autres.

1. Défi global (selon la taxonomie de Benjamin Bloom)
   - L'objectif de la tâche est le même, mais le niveau d'engagement cognitif varie. [Par ex., on demande à un élève d'accomplir une tâche au niveau 2 de Bloom (la compréhension) et on demande à un autre élève d'accomplir une tâche au niveau 4 de Bloom (l'analyse). Pour voir la taxonomie de Bloom, consulter l'annexe Q.)]

2. Complexité du langage
   - La complexité du langage utilisé pour présenter le contenu ou la complexité du langage requis par l'élève pour accomplir la tâche sont variées.
   - Le contenu et les objectifs de la tâche sont les mêmes.
   - Le langage peut varier selon le nombre de mots qui se ressemblent en anglais et en français, la complexité de la grammaire, etc.

3. Types de ressources
   - Des textes de différents niveaux de lecture
   - Des textes comportant des degrés variés de complexité
   - Des textes audio et des textes écrits
   - Des textes concrets et des textes abstraits

4. Types de résultats
   - Le produit physique peut être le même, mais le contenu du produit varie.
   - Le contenu lexical peut également varier.

5. Types de procédés
   - Le résultat est le même, mais les élèves utilisent différents procédés pour y arriver (par ex., les méthodes de recherche, la lecture, l'écoute).

6. Types de produits
   - Le contenu est le même, mais le produit physique que l'élève produit varie (par ex., le produit de l'élève peut être le reflet du type d'intelligence qui le caractérise parmi les intelligences multiples de Howard Gardner).

Les activités différenciées ne suggèrent pas qu'un groupe d'élèves est meilleur qu'un autre ou qu'une tâche est conçue pour les « élèves intelligents » et qu'une autre tâche s'adresse aux « élèves en difficulté ». Les élèves font plutôt les tâches qu'ils sont prêts à effectuer; cela s'applique à leur niveau de motivation, d'intérêt, de « disponibilité cognitive » et de compétence. Les élèves accomplissent également des tâches qui conviennent à leur style d'apprentissage; cela s'applique aux tâches conçues autour des intelligences multiples ou aux tâches qui permettent aux élèves de choisir le format dans lequel les renseignements sont présentés (par ex., les tests oraux ou écrits).

La différenciation n'empêche pas les élèves de toujours être dans le groupe « supérieur ». Un élève peut être dans un groupe « de base » pour une activité et dans un groupe « supérieur » pour la prochaine activité, ou il se peut qu'il n'y ait pas de groupe « de base » ou « supérieur » (par ex., si vous différenciez selon le produit).

Les ***ressources différenciées*** sont une autre façon de prendre en compte la variété des besoins, des intérêts et des aptitudes des élèves. Plusieurs élèves ont de la difficulté à lire, à écrire, ou les deux; mais ceci ne devrait pas les empêcher d'avoir accès au programme d'études. Le manuel scolaire n'est pas la seule source d'information. Il faut toujours voir si la ressource est appropriée pour l'âge visé.

Avez-vous essayé...[13]

Dans l'école :

- ❑ des ressources audio

  par exemple : cassettes/CD, centres d'écoute, textes enregistrés

- ❑ des ressources visuelles

  par exemple : vidéocassettes/DVD, photographies, rétroprojecteurs, SMARTboard

- ❑ d'autres technologies

  par exemple : logiciels, machines à écrire, calculatrices

- ❑ différents formats d'imprimerie

  par exemple : revues, journaux, textes élaborés par l'élève ou l'enseignant

- ❑ des jeux

  par exemple : des jeux du commerce, avec ou sans adaptation, fabriqué par l'enseignant, fabriqué par l'élève

- ❑ des objets à manipuler provenant du commerce ou des objets à manipuler fabriqués par l'enseignant/l'élève

  par exemple : équipement pour faire la cuisine, instruments de musique, cartes géographiques tactiles, ou préparer des collections de roches

- ❑ ressources environnementales

  par exemple : collection de roches, plantes, bruits de la nature

Dans la communauté :

- ❑ des voyages

- ❑ des invités

---

[13]Tiré de *Français de base au secondaire, 1er cycle - 7e à la 9e année - Programme d'études, pages 263 265*. Utilisé avec la permission du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

- des entrevues avec des personnes-ressources
- des mentors

N'oubliez pas...

- Si un élève suit un programme modifié ou adapté, il faut que ces modifications ou adaptations soient notées dans le dossier permanent de l'élève. Consultez l'orthopédagogue de votre école pour de plus amples renseignements.

3.8 Planification

3.8.1 Temps accordé au programme

Le temps consacré à l'étude de la langue seconde est un des facteurs critiques qui influe sur le développement des compétences en langue seconde. On a reconnu ce fait dans le *Junior High School Review* (rapport du Comité de l'éducation à l'intermédiaire, Î.-P.-É., 1994) et en 1999 lorsque le ministre de l'Éducation a émis une directive stipulant que le temps alloué à l'enseignement du français de base devait se situer entre 11 et 13 % du temps d'enseignement total au niveau intermédiaire. Il importe de souligner que le programme de français de base a été conçu pour ce temps, au minimum.

Un certain nombre d'écoles de la province respectent déjà le minimum requis pour le programme de français de base, et l'on poursuit les discussions avec les autres. Même si la situation de chaque école est unique en ce qui concerne l'emploi du temps et les questions de personnel, on encourage les administrateurs à établir les plans nécessaires, s'il y a lieu, pour améliorer leur situation à cet égard, pour leur propre école. Le programme de français de base et un emploi du temps approprié permettront d'établir de bonnes bases en vue d'une meilleure expérience de langue seconde pour les élèves de français de base.

3.8.2 Planification annuelle

Dans le contexte du programme de français de base au niveau intermédiaire, les enseignants devront, avant le début de chaque année scolaire, décider des thèmes, de leur ordre et du moment auquel ils seront abordés durant l'année. Ce faisant, ils établiront un plan de cours annuel qui facilitera grandement l'organisation et l'enseignement du programme.

On prévoit que dans ce nouveau programme, la plupart des éducateurs pourront, en y consacrant 40 minutes par jour, terminer (ou presque terminer) 4 modules thématiques par année. Les points suivants devraient susciter la réflexion parmi les enseignants qui voudront en tenir compte au moment d'établir leur plan de cours annuel.

1. La rentrée

Avant de commencer un nouveau thème au mois de septembre, il est essentiel que l'enseignant passe une à deux semaines à passer en revue le matériel, les structures et le vocabulaire déjà étudiés par les élèves. En commençant par ce qui est familier, on active les connaissances antérieures des élèves. En débutant par une révision, on permet aux élèves de commencer l'année du bon pied. C'est aussi une bonne occasion pour l'enseignant de procéder à une évaluation formative de ce que les élèves sont déjà capables de faire.

2. Mettre l'accent sur l'habileté requise pour le projet final

L'identification de l'habileté sur laquelle on se concentrera en vue du projet final est une autre des analyses très importantes qu'il faut réaliser au moment de choisir les thèmes. Dans *Acti-Vie*, *Tout-ados* et *Communi-quête,* les projets de fin d'unité sont de nature très variée. Certains mettent l'accent sur l'oral, d'autres sur l'écrit tandis que d'autres encore impliquent une interaction orale (comme le théâtre, les entrevues). Il est important, durant toute l'année, de choisir des projets aussi différents pour faire en sorte qu'ils demeurent variés, et favoriser le développement de toutes les habiletés. En ce qui a trait au projet final d'un thème, les enseignants doivent s'interroger sur sa faisabilité dans le contexte dans lequel ils travaillent. S'il y a des problèmes d'habileté ou de faisabilité, les enseignants devront peut-être adapter le projet et, par conséquent, certaines activités de l'unité ou renoncer à un thème donné.

3. Conformité par rapport au Programme d'études

C'est durant cette étape de planification annuelle que les enseignants voudront revoir la partie des résultats d'apprentissage de ce guide. En revoyant les résultats spécifiques de chaque aspect du programme (communicatif/expérientiel, langagier, culture et formation langagière générale), les enseignants pourront les comparer aux résultats d'apprentissage des modules, tels qu'ils sont énoncés dans le tableau qui se trouve au début de chaque module d'*Acti-Vie*, de *Tout-ados* et de *Communi-quête*. Cette information leur donnera de précieux renseignements pour le choix d'un module thématique.

4. Choix de l'ordre et du moment pour l'étude des unités

Lorsque les enseignants auront choisi les modules qu'ils aborderont au cours d'une année donnée, il leur restera deux ultimes décisions à prendre pour leur planification annuelle, à savoir

l'ordre dans lequel ils aborderont les unités et le moment auquel ils s'y prendront. Un certain nombre de facteurs influeront sur cette décision. Il pourrait être fort avantageux de discuter avec l'enseignant titulaire pour pouvoir faire des liens avec des thèmes en anglais. Par ailleurs, il faut également tenir compte du niveau de difficulté perçu des divers thèmes ainsi que du temps approximatif requis pour leur étude. Enfin, pour prendre ces décisions, il faudrait aussi tenir compte des périodes de bulletins.

Comme on a pu le voir, il n'y a pas de plan « unique » pour l'enseignement d'un programme donné. Il est important que les éducateurs envisagent toutes les possibilités, et qu'ils établissent un plan au meilleur de leur jugement professionnel, plan qui devra convenir à leur propre situation d'enseignement pour une année donnée.

3.8.3 Planification des unités et des leçons

Une fois leur planification du programme annuel terminée, les enseignants pourront se concentrer sur un point plus précis de leur programmation, à savoir la planification des unités. Les points suivants illustrent les divers aspects d'un plan d'unité.

1. Projet final

Comme le principe fondamental de ce nouveau programme veut que les élèves étudient un thème en vue de l'achèvement du projet final, et que toute l'acquisition langagière en découle, il est logique de commencer la planification de l'unité par celle du projet final.

Dans chaque unité, on propose un projet final qui est énoncé au début de l'unité et expliqué plus en détails dans l'avant-dernière leçon. Les enseignants devront se pencher sur les détails du projet final et, s'il y a lieu, adapter celui-ci dès le début de leur planification puisque les décisions qu'ils prendront auront des répercussions sur la façon dont ils enseigneront l'ensemble de l'unité.

En ce qui concerne le projet final, les enseignants devront préciser pour eux-mêmes ce qu'ils s'attendent exactement que leurs élèves leur remettent comme projet final. Ce faisant, ils devraient également en établir les critères d'évaluation. Si cela est possible, ils créeront aussi leur propre échantillon de projet final qu'ils pourront montrer aux élèves au début de l'unité afin d'illustrer clairement le but à atteindre.

2. Vue d'ensemble de l'unité

Les éducateurs voudront ensuite se familiariser avec l'unité proprement dite. La meilleure façon d'y arriver pourrait bien être d'étudier le tableau récapitulatif qui se trouve au début de chaque module et qui présente une vue d'ensemble de l'unité, leçon par leçon, ainsi que les objectifs d'apprentissage connexes. On encourage les enseignants à regarder rapidement les notes pédagogiques qui accompagnent chaque leçon pour avoir une meilleure idée de ce que la leçon contient.

Comme on s'attend à ce que les enseignants voient 4 thèmes par an, il leur faudra examiner le temps total dont ils disposent pour chaque unité. La plupart des unités pourront être étudiées en environ 10-12 semaines, mais il est tout à fait naturel que, la première fois, cela leur prenne un peu plus de temps. À ce stade, les enseignants devront donc décider, s'il y a lieu, de renoncer à certaines leçons ou à certains résultats d'apprentissage de l'unité. En ce qui a trait à la planification de l'unité, cette étape leur permettra de disposer d'une liste des principaux objectifs et activités qu'ils verront en enseignant cette unité.

3. Ressources

La prochaine série de décisions aura trait au choix du matériel à employer tout au long de l'étude de l'unité. De par sa nature même, le programme d'études multidimensionnel correspond à un enseignement basé sur les ressources. Pour faciliter la tâche des enseignants, le Ministère leur fournira *Acti-Vie*, *Tout Ados* et *Communi-quête* comme ressources de base du commerce pour l'enseignement du programme de français de base au niveau intermédiaire; il encourage cependant les éducateurs à y intégrer d'autres ressources adéquates lorsqu'il y a lieu de le faire. Au cours des années, bon nombre d'enseignants ont amassé une grande quantité de matériel qui se rapporte aux divers thèmes qu'ils ont enseigné, et une bonne partie de ce matériel conviendra encore à ce nouveau programme. Par ailleurs, les éducateurs devraient également envisager la possibilité de se servir de tout document authentique disponible comme des brochures, des cartes, des journaux de langue française, etc. pendant l'unité. Durant cette première étape de planification, il faut aussi penser à la possibilité de se servir de livres, de bandes vidéo, de chansons et de jeux pour enfants qui se rapportent au thème étudié. Évidemment, dans les premières années d'enseignement de ce programme, les enseignants pourront choisir de s'en tenir autant que possible au matériel de base autorisé, mais au fur et à mesure qu'ils se familiariseront avec le programme d'études multidimensionnel, il n'y aura pas de limites aux améliorations qu'il pourront apporter à ce matériel.

4. Évaluation

Comme on l'a expliqué dans la partie 3.6 de ce guide, l'évaluation des élèves est un processus continu qui se fait tout au long des unités à l'étude. Il est donc nécessaire, durant cette étape de la planification de l'unité, de réfléchir au moment et à la façon dont on évaluera les élèves. *Acti-Vie, Tout-ados* et *Communi-quête* comportent des outils d'évaluation formative et sommative nombreux et variés (La ressource *Tout-ados* offre moins d'outils d'évaluation.) Chaque unité de *Communi-quête* et d'*Actie-vie* comprend des activités qui ont été conçues pour l'évaluation des quatre habiletés, des feuilles d'autoévaluation, des formulaires d'évaluation par les pairs, au besoin, des grilles d'observation de groupe et des grilles d'évaluation du projet final; la leçon finale de l'unité inclut aussi une trousse d'évaluation sommative. On encourage les enseignants à étudier chacune de ces options pour en déterminer l'utilité et pour ensuite planifier leur programme d'évaluation global de l'unité, tout en se rappelant que l'évaluation doit tenir compte du temps et de l'importance accordés en classe à chaque habileté.

Planification des leçons

(Le mot *leçon* s'applique ici à une étape ou à une série d'activités au sein d'une unité et *non* à une période de cours quotidienne.)

Après avoir établi leur planification globale de l'unité, les enseignants devront commencer à étudier et à préparer en détails les principaux éléments de l'unité. Dans *Acti-Vie*, *Tout-ados* et *Communi-quête* ces principaux éléments s'appellent des leçons. Pour chaque leçon de cette méthode, la trousse de ressources de l'enseignant comprend les éléments suivants, ce qui devrait faciliter grandement leur tâche :

- Résultats d'apprentissage
- Matériel requis
- Activités supplémentaires
- Activités d'évaluation (s'il y a lieu)
- Temps requis suggéré
- Notes d'enseignement détaillées

À ce stade, il est important de se rappeler que la méthodologie de base du programme comporte trois étapes distinctes : l'étape préactivité, l'étape d'activité et l'étape post-activité. On retrouve chacune de ces trois étapes dans toutes les leçons. Au moment de prendre des décisions sur les activités à inclure, on recommande de faire des choix à l'intérieur même d'une étape et non de renoncer à une étape entière.

Acti-Vie, *Tout Ados* et *Communi-quête* proposent également un grand choix d'activités supplémentaires pour chaque unité. Bon nombre d'entre elles permettent de développer davantage une habileté dans certains domaines; toutefois, compte tenu des contraintes de temps, il est impossible de les utiliser toutes. Les enseignants pourront choisir d'utiliser certaines activités dans les centres d'apprentissage, pour les suppléants, pour l'enrichissement personnel des élèves, comme travail d'appoint, etc.

Planification quotidienne

Tous les enseignants de français de base au niveau intermédiaire font déjà de la planification quotidienne, et il leur faudra continuer de le faire, de façon créatrice, selon le style propre de chacun, tout en respectant les paramètres du programme.

3.9 Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

Dans le système scolaire, ce sont les enseignants de français de base qui comprennent le mieux la valeur, la nature, les activités et les possibilités du programme de français de base au niveau intermédiaire offert dans leurs écoles. Il est essentiel de partager cette connaissance avec tous nos partenaires du monde de l'éducation dans le but de développer une vaste base de soutien à l'endroit du programme. Les enseignants qui consacrent beaucoup de temps et font les efforts nécessaires pour établir une base de soutien dans leurs écoles, dans le système scolaire et dans la communauté en général, généreront d'importantes retombées pour le programme, et surmonteront l'isolement que ressentent souvent les enseignants du français de base.

Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

Voici une liste d'activités qui se sont avérées hautement utiles à cette fin :

1. Saisissez toutes les occasions de donner des renseignements sur le programme de français de base.

   - ➡ Demandez que l'on vous accorde du temps lors des réunions de personnel pour donner des renseignements « à jour » sur les programmes d'études.

   - ➡ Portez-vous volontaire pour effectuer une présentation sur le programme de français de base lors de la prochaine réunion Foyer-école.

   - ➡ Soyez à l'affût d'idées innovatrices pour communiquer des informations sur le programme de français lors de la prochaine « soirée de rencontre avec les enseignants » au début de l'année scolaire.

   - ➡ Envoyez une brochure aux parents de vos élèves pour décrire le programme de français de base et tenter d'obtenir leur appui. Renseignez-les sur la meilleure façon de manifester leur appui envers vous et envers le programme.

   - ➡ Écrivez une lettre aux parents au début de chaque thème. Décrivez les activités qui auront lieu et les succès qui auront été remportés, et annoncez-leur le prochain thème.

2. Faites en sorte que les gens puissent « voir » les activités et les succès des élèves du programme de français de base.

   - ➡ Montrez des exemples des travaux de vos élèves à vos collègues, et affichez les travaux bien en vue dans l'école.

   - ➡ Offrez de décorer une partie des bureaux du conseil scolaire ou du ministère de l'Éducation avec les travaux de vos élèves.

   - ➡ Adoptez une politique de porte ouverte pour que le directeur et vos collègues enseignants puissent voir vos élèves à l'oeuvre.

Communication avec nos partenaires du monde de l'éducation

➡ Faites en sorte que les enseignants titulaires, les parents, les conseillers pédagogiques en programmes d'études et les administrateurs puissent visiter votre salle de classe de temps en temps, et vous aider à souligner la qualité du travail de vos élèves.

➡ Si vous organisez un événement spécial, invitez les médias ou faites parvenir des photographies aux journaux locaux ou à *La voix acadienne*.

➡ Constituez des portfolios des travaux de vos élèves que vous pourrez montrer aux parents lors des rencontres parents-maîtres.

➡ Retournez travaux et tests à la maison pour les faire signer par les parents.

➡ S' il y a un bulletin d'information dans votre école, soumettez des articles pour vous assurer de faire ressortir les activités du programme de français de base dans tous les numéros.

➡ Montez un kiosque présentant le travail des élèves pendant les conférences parents/enseignants.

3. Soyez à l'affût des idées des autres professionnels et discutez avec eux.

➡ Communiquez régulièrement avec les enseignants titulaires. Faites-leur part des succès des élèves de votre classe, et cherchez à obtenir leur appui lorsque vous avez des problèmes. Renseignez-vous sur les thèmes qu'ils aborderont dans les autres matières à l'étude, et suggérez-leur de procéder à des regroupements. Demandez-leur leur avis sur les techniques et sur les agencements en groupe qui fonctionnent particulièrement bien dans leurs classes. Consultez-les pour prendre vos décisions en ce qui a trait aux événements spéciaux et établissez-en l'horaire ensemble.

➡ Prenez le temps de discuter de votre programme avec le directeur. Exposez-lui les stratégies et les techniques que vous tentez d'utiliser. Suggérez-lui des idées qui permettraient d'améliorer la qualité et la perception que les gens ont du programme de français de base dans votre école.

- Engagez-vous à vous réunir régulièrement avec d'autres enseignants de français de base au niveau intermédiaire. Racontez-vous vos succès et tentez de résoudre vos problèmes ensemble.

- Renseignez-vous sur la possibilité de planifier les unités en collaboration avec vos collègues, le conseiller pédagogique pour le français de base ou le bibliothécaire scolaire.

Cette liste n'est nullement une liste exhaustive. Elle se veut un point de départ pour stimuler la créativité et, d'abord et avant tout, pour faire ressortir la nécessité pour les enseignants de français de base de jouer *un rôle proactif et un rôle de promotion* afin d'obtenir l'appui et la reconnaissance que le programme de français de base mérite à juste titre.

Le nouveau programme de français de base :

Faites-en la promotion!

BIBLIOGRAPHIE

2006, *Le français intensif - guide pédagogique interprovincial*.

2007, *« Le français approfondi I »*, *Le français approfondi I, II, III - Guide pédagogique.* CAMEF.

ALBERTA EDUCATION. 1992a, *French as a second language: Annotated Bibliography of Learning Resources: Beginning Level*.

ALBERTA EDUCATION. 1992b, *Français langue seconde : Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12e année*.

ALBERTA EDUCATION. 1992c, *Français langue seconde : Guide d'enseignement de la maternelle à la 12e année*.

ALBERTA EDUCATION. 1991, *French as a second language : Program of Studies , Beginning Level*.

ALBERTA LEARNING. 2004, *French as a second language : Nine-year Program of Studies (Grade 4 to Grade 12)*.

ARNETT, Katy. s.d., *« Creating an Inclusive Core French Classroom - Helping underperforming learners succeed»*. p. 22-23, 27-28, 30-32, 39-40.

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION. 1994, Français langue seconde : Français de base10e, 11e, 12e *Programme d'études et guide d'enseignement* (version provisoire).

ATLANTIC PROVINCES EDUCATION FOUNDATION. 1995, *The Atlantic Canada Framework for Essential Graduation Learnings* (Final Report).

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION (Curriculum Branch). 2001, *Core French 5 - 12,* Victoria, C.-B.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. 1995, *Core French 5 - 12 : Integrated Resource Package*, Victoria, C.-B.

BRITISH COLUMBIA MINISTRY OF EDUCATION. *Core French Curriculum Guide* (Draft, 1994) Victoria, C.-B.

CAMPBELL, Glenn. 1993, « Assessing the Impact of Multi-Grade Classes : An annotated Bibliography », *Canadian Modern Language Review*, vol. 49, no.2.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS (CASLT). 1996, *L'évaluation formative des apprentissages et français langue seconde; niveau intermédiaire*, Ottawa, Canadian Association of Second Language Teachers.

CANADIAN ASSOCIATION OF SECOND LANGUAGE TEACHERS. 1994, *The National Core French Study—A Model for Implementation*, Ottawa, Canadian Association of Second Language Teachers.

CLARKE, J., Wideman, R.et S. EADIE. 1990, *Together We Learn*, Prentice-Hall Canada Inc.

COLE, Donna J., Charles W. RYAN et Fran KICK. 1995, *Portfolios Across the Curriculum and Beyond*, Thousand Oaks, CA, Corwin Press, Inc..

CONSEIL ATLANTIQUE DES MINISTRES D'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION. 2004, *L'emploi du français en classe de français de base*.

CURTAIN, H.A. et C.A. PESOLA. 1988, *Languages and Children - Making the Match*, Addison-Wesley Publishing, U.S.A..

DONATO et ADAIR-HAUCK. 1994, « PACE Model », www.cortland.edu/flteach/lessons/pace-model.html.

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA. 2003a, *Français de base - 7e et 8e années - Programme d'études - Document de mise en œuvre*.

ÉDUCATION, FORMATION PROFESSIONNELLE ET JEUNESSE MANITOBA. 2003b, *Français de base des années S1 à S4 - Programme d'études - Document de mise en œuvre*.

ENNS - CONNOLLY, E.. 1991, *Production écrite*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

ENNS - CONNOLLY, E.. 1989, *Personnalisation des matériels didactiques*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

FALBO, T. et M. MARTEL. 1990, *Cooperative Group Learning*, congrès de CASLT.

FARR, Roger et Bruce TONE. 1998, *Le portfolio au service de l'apprentissage et de l'évaluation*, Montréal, Les Éditions de la Chenlière.

FLEMING, Berkeley et Margaret WHITLA. 1990, *So you want your child to learn French!,* Ottawa, Canadian Parents for French.

GERMAIN, Claude, Marguerite HARDY et Gabriella PAMBIANCHI. 1991, *Interaction Enseignant(e) / Élève*. Montréal, Centre éducatif et culturel.

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007a, *Le français intensif - Guide pédagogique interprovincial, deuxième édition*.

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007b, « Le français intensif (FI) et le français approfondi (FA)- introduction», *Le français approfondi I, II, III - Guide pédagogique.*

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2007c, « Sept étapes pour enseigner la communication orale», http://www.caslt.org/pdf/Strat-enseign-ORAL-et-7-ETAPES-août-07.pdf

GERMAIN, Claude et Joan NETTEN. 2005, « Place et rôle de l'oral dans l'enseignement /apprentissage d'une L2 », *Babylonia*, no. 2, p.7-10.

HARLEY, B., A. D'ANGLEJAN, et S. SHAPSON. 1990, *National Core French Study: The Evaluation Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers.

HÉBERT, Nathalie., Michèle GIRARD et Liette M. DEMANCHE. s.d., *L'évaluation - synthèse des outils d'évaluation*, Commission scolaire des chênes. http://www.csdeschenes.qc.ca/SNAPS/Evaluation/evaluation.htm

HÉBERT, Y. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus formation langagière générale*, Canadian Association of Second Language Teachers.

HOWDEN, Jim. 1994, *Cooperative Learning*, atelier organisé par la ministère de l'Éducation du Manitoba, Manitoba.

JASMINE, Julia. 1993, *Portfolios and Other Assessments*, Huntington Beach, Teacher Created Materials, Inc..

JEAN, G.. 1991*, Entre Amis I : Teacher's Guide*, Scarborough, Ont., Prentice-Hall Inc.

LEBLANC, C., C. COURTEL, et P. TRESCASES. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus culture*, Canadian Association of Second Language Teachers.

LEBLANC, Raymond. 1990, *National Core French Study: A synthesis*, Canadian Association of Second Language Teachers.

LONG, Michael.H. et Charlene J. SATO. 1983, « Classroom foreigner talk discourse - forms and functions of teachers' questions », *Classroom Oriented Research in Second Languages*, Rowley, MA, Newbury House.

LUSSIER, D.. 1991, *Évaluation*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

MANITOBA : BUREAU DE L'ÉDUCATION FRANÇAISE. 1995, *Français de base : Programme d'études 4e à la 6e année* (version provisoire), Winnipeg, MB.

MAS, J., W. CARR et J. MENNILL. 1994, *A Guide to Visages*, Don Mills, Ont., Addison-Wesley Publishers.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN. 1994, *Enseignement et apprentissage en langue seconde*.

NEW BRUNSWICK DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *French Second Language Core Program: Elementary School Curriculum Guide*.

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR DEPARTMENT OF EDUCATION. 1997, *Core French Intermediate (7-8-9) A Curriculum Guide*.

NEWFOUNDLAND AND LABRADOR DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *Learning French as a Second Language : A Guide for Teachers Grades 4-6,* St. John's, Queen's Printer.

NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION AND CULTURE. 1999, *Français de base au secondaire, 1er cycle - 7e à la 9e année - Programme d'études*.

NOVA SCOTIA DEPARTMENT OF EDUCATION. 1998, *Programme d'études; Français de base à l'élémentaire 4e à la 6e année*.

OFFICE OF COMMISSIONNER OF OFFICIAL LANGUAGES. 1993, *Official Languages: Basic Facts*, Minister of Supply and Services Canada.

OFFICEPORT. 2002, « Bloom's Taxonomy », www.officeport.com/edu/blooms.htm.

ONTARIO MINISTRY OF EDUCATION AND TRAINING. 1993, *The Common Curriculum: Grades 1 - 9* (Working document).

PAINCHAUD, G.. 1990, *Étude nationale sur les programmes de français de base - Le syllabus langue*, Canadian Association of Second Language Teachers.

PAPALIA, A.. « Planning for effective teaching : Papalia's Classroom Settings», *Mosaic*, Vol.1, no. 3, Spring, 1994.

PETURSON, R.. 1994, *Thermometers & Thermostats (Assessment & Evaluation in a changing world)*, présenté lors d'un atelier pendant la congrès annuel de PEITF en octobre.

POYEN, J.. 1990, « National Core French Study Summary Report», *Second Language Bulletin*, Canadian Association of Second Language Teachers.

PRENTICE HALL GINN CANADA. 1996, *Acti-Vie : Program Guide* (version provisoire).

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000, *Français de base de la 4e à la 6e année : Programmes d'études et guide pédagogique*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 2000, *Français de base de la 10e à la 12e année : Programmes d'études et guide d'enseignement*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1995, *English Language Arts Curriculum* (Validation Draft).

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1994, *Junior High School Review*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1992, *Junior High Core French Curriculum Guide*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1990, *Report of the Elementary Education Committee*.

PRINCE EDWARD ISLAND DEPARTMENT OF EDUCATION. 1989, *A Philosophy of Public Education for Prince Edward Island Schools*.

P.R. WORKING GROUP. 1994, *National Core French Study: A model for implementation*, Canadian Association of Second Language Teachers.

SASKATCHEWAN EDUCATION. 1994, *Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level*.

SASKATCHEWAN EDUCATION. 1994, *Elementary Core French Implementation and Maintenance Inservice Package*.

SASKATCHEWAN PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNIT. 1993, *Découverte de l'apprentissage coopératif*, Série Stratégies d'enseignement nº 5.

SAVIGNON, Sandra. 1983, *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice*, Addison-Wesley Publishing Company.

SHRUM, Judith L. et Eileen W. GLISAN. 2000, *The Teahcer's handbook : Contextualized Language Instruction*, USA, Heinle Publishers.

STERN, H.H.. 1983, *Fundamental Concepts of Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

STIGGINS, Richard J.. « Assessment Crisis : the Absence of Assessment FOR Learning », *Phi Delta Kappan*, Vol.83, No. 10, p.758-765.

SUNFLOWER, C.. 1993, *75 Creative Ways to publish students' writing*, New York, Scholastic Inc.

TREMBLAY, Roger. 1989, *Compréhension écrite*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

TREMBLAY, Roger. 1991, *Plan de perfectionnement en français langue seconde*, Montréal, Centre éducatif et culturel.

TREMBLAY, Roger, M. DUPLANTIE et D. HUOT. 1990*, National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus*, Canadian Association of Second Language Teachers.

ULLMANN, R.1990, *Evaluating for Communication : A Handbook for FSL Teachers*, D.C. Heath Canada Ltd.

Les annexes