

## Regard sur l'immersion française et sa pédagogie

par Christine Thibaudier-Ness

### Historique, principes et programmes

Les programmes d'immersion française qui sont offerts au Canada s'adressent aux élèves dont le français n'est pas la langue maternelle. Leur particularité, à l'instar de tout autre programme de français langue étrangère (ou langue seconde), est d'offrir aux élèves un programme d'enseignement du français fondu dans l'apprentissage de plusieurs matières. Cette approche immersive fait de la langue française à la fois l'objet et le véhicule d'apprentissage. Comme il l'est indiqué dans le texte de J. Rebuffot<sup>1</sup>: « Il ne s'agit donc pas d'un cours de Français proprement dit, mais d'un programme d'études où sont enseignées en cette langue diverses matières : mathématiques, histoire, arts et éducation physique, par exemple. L'objectif est d'assurer l'acquisition du français par le biais d'autres disciplines plutôt que par un cours de langue classique. (p. 4) »

L'historique de la création du programme explique bien les raisons de cette approche. De fait, c'est en 1965 que des parents d'élèves d'une école de la banlieue de Montréal, craignant que leurs enfants ne puissent s'exprimer suffisamment clairement en français à la fin de leurs études secondaires, demandèrent une amélioration de la qualité des programmes de Français. Encouragées et encadrées par deux chercheurs<sup>2</sup> de l'université McGill à Montréal, deux enseignantes développèrent un programme stimulant, basé sur une approche naturelle, encourageant les élèves à utiliser la langue dès que possible (site de l'ACPI)<sup>3</sup>. Comme la citation de Hautin sur la page du site de l'ACPI le rappelle, « Evelyn Billey (l'une des deux enseignantes) « de par son approche pédagogique novatrice, grâce à son bon sens, sa créativité prodigieuse, ses dons artistiques et son professionnalisme remarquable et légendaire » (Josianne Hautin, 2004, p. 10<sup>4</sup>), a réussi à implanter un nouveau style d'éducation qui allait révolutionner l'enseignement du Français langue seconde. » De fait, comme cela est expliqué dans le guide de l'immersion<sup>5</sup>, ce programme permet à tous les élèves non-francophones d'atteindre un haut niveau de bilinguisme fonctionnel. Il leur donne également l'occasion de s'approprier en partie la culture francophone sans laquelle la langue ne resterait qu'un objet d'apprentissage. C'est ce que l'on appelle le bilinguisme additif, qui enrichit l'élève en expériences langagières riches et authentiques (pièces de théâtre, concerts, excursions, visites, chansons, foires de sciences ou du patrimoine) sans empiéter sur sa propre identité culturelle.

L'implantation du programme à l'intérieur des provinces est lui-même particulier. Au départ, c'est vraiment grâce aux résultats positifs obtenus dans le cadre expérimental de cette recherche que les classes se sont multipliées à travers le pays. Les bienfaits de ces méthodes ont vite encouragé les parents à demander l'accès

---

<sup>1</sup> Rebuffot, Jacques : *Le point sur l'immersion au Canada*, Anjou, Canada: CEC, 1993.

<sup>2</sup> Lambert, W., & Tucker, R. (1972). *Bilingual education of children; the St. Lambert experiment*. Rowley, Mass: Newbury House Publishers

<sup>3</sup> <http://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion>

<sup>4</sup> <http://www.acpi.ca/a-propos/qu-est-ce-que-l-immersion>

<sup>5</sup> Bajard, Thora : *L'immersion en français au Canada*, La Chenelière, Montréal, 2005.

au programme pour leurs enfants. Cependant, bien que ces classes soient devenues la responsabilité de commissions scolaires anglophones et qu'elles soient le plus souvent logées dans des établissements anglophones, rien n'oblige les juridictions régionales à en faire l'ouverture et ce programme national continue de dépendre entièrement des besoins manifestés par la communauté de parents. Si le nombre d'élèves le justifie, de nouvelles classes s'ouvriront. La demande est telle qu'il est possible de trouver des écoles dans lesquelles seuls les programmes d'immersion sont offerts ou dans lesquelles les classes d'immersion sont plus nombreuses que les classes des programmes anglais, et cela à travers tout le Canada. Enfin, si aucune école française n'est accessible dans une région, les programmes d'immersion seront heureux d'accueillir de jeunes élèves francophones.

Bien que cinquante ans plus tard des mythes marginalisent encore les programmes d'immersion en les faisant passer pour élitistes, menaçants pour la langue maternelle, fermés aux enfants à besoins spéciaux, exclusivement réservés aux élèves issus de milieux privilégiés, des chercheurs tentent depuis toujours de faire disparaître ces croyances. Non seulement l'immersion est ouverte à tous les élèves mais Fred Genesee rappelle que les transferts d'apprentissages ou de langue se font d'une langue à l'autre<sup>6</sup>. De plus, le linguiste Stephen Krashen mentionnait déjà en 1984 qu'«aucun programme de langue n'a autant fait l'objet de recherches et aucun n'a montré d'aussi bons résultats<sup>7</sup>. » Depuis presque dix ans, le succès des élèves à des examens internationaux comme le DELF confirme bien ce que dit Krashen. En se soumettant à des conditions bien différentes de celles offertes par leur milieu scolaire, les élèves peuvent véritablement tester leurs savoirs<sup>8</sup>.

La réussite des élèves et les bénéfices de l'immersion ne sont pas seulement reflétés dans les résultats à des examens, ils apparaissent également dans les stratégies que les élèves développent au niveau de la pensée critique et de la créativité : la prise de risque, la résolution de problème, la prédiction et la création de liens entre de nouveaux apprentissages et la réactivation de connaissances antérieures sont autant d'habiletés que l'on observe dès les débuts de l'inscription au programme. En plus de l'acquisition de ces outils de survie et de progrès dès les premiers mois, la recherche a aussi prouvé que les compétences dans la langue maternelle sont enrichies, confirmant que l'immersion sert largement le développement intellectuel des élèves.<sup>9</sup>

Il existe trois points d'entrée en immersion. Pour respecter le rythme d'apprentissage des élèves, leur motivation et le confort des parents, il est possible d'inscrire son enfant, soit dès la maternelle (l'immersion précoce), soit dès le cours moyen première année (la 4<sup>ème</sup> année canadienne pour l'inscription en immersion moyenne), soit en 5<sup>ème</sup> (la 7<sup>ème</sup> année au Canada qui correspond à la première année collégiale, et qui est l'immersion tardive). « L'immersion précoce, qui commence à la maternelle [...] et se poursuit jusqu'en 12e année, est le modèle le plus courant au Canada. [...] c'est celui qui fournit le plus grand nombre d'heures en français. [...] L'immersion précoce a fait ses preuves : la recherche et l'expérience démontrent le succès de ce programme. [...] L'apprentissage de la langue est plus efficace lorsque l'immersion est totale durant les premières années. En immersion moyenne et en immersion tardive, la motivation de l'élève est d'une nature

---

<sup>6</sup> <http://www.scoop.it/t/dual-language-education/p/4054691874/2015/11/04/fred-genesee-myths-and-misunderstandings-about-dual-language-acquisition-in-young-learners>

<sup>7</sup> Krashen Stephen, « *Immersion: Why It works and What It has Taught Us?* », Language and Society 12, 1984, cité dans *L'immersion en français au Canada* (p.7), Association canadienne des professeurs d'immersion, Ottawa, 2004.

<sup>8</sup> La lecture, l'écriture, l'écoute et la production orale en continu et en interaction.

<sup>9</sup> <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/collaborateurs-contributors/articles/mythes-myths-fra.html>

plus académique que celle des enfants qui commencent en maternelle. Enfants et parents choisissent ensemble ce programme. La préférence pour l’immersion moyenne ou tardive peut être motivée par plusieurs facteurs ; par exemple, les parents tiennent à donner à leur enfant une base solide d’instruction dans la langue anglaise avant de le plonger dans une langue seconde. Ils peuvent aussi vouloir s’assurer que leur enfant n’a pas de difficulté d’apprentissage avant de commencer l’immersion. »<sup>10</sup>

### Une approche basée sur l'enseignement explicite et les processus

L'approche immersive n'est pas sans difficulté car les enseignants doivent faire face au double défi qui exige d'enseigner la langue--de ses principes à sa mécanique--et les contenus de la matière dont ils sont responsables. Pour bien comprendre les concepts d'une matière, les élèves doivent comprendre le vocabulaire de la matière et pour montrer qu'ils ont compris le concept, ils doivent ensuite utiliser le vocabulaire spécifique à cette matière. De fait, les enseignants ont parfois de la difficulté à maintenir l'équilibre précaire entre l'enseignement des concepts de la matière et les habiletés langagières qui la caractérisent.

Afin d'enrichir ces pratiques et améliorer les habiletés de communication des élèves, les ministères de l'éducation des provinces canadiennes ont concentré leurs efforts sur le développement d'un programme de littératie équilibré et complet il y a environ dix ans<sup>11</sup>. Au Nouveau-Brunswick, on indique qu'un « modèle de la littératie équilibré [nécessite] l'intégration des habiletés langagières (oral, lecture et écriture) et l'utilisation de pratiques exemplaires [...telles que...] l'enseignement de stratégies et le transfert graduel de la responsabilité. »<sup>12</sup>

Pour apporter des clarifications et illustrer cette démarche exigeante, Marie-Josée Morneau<sup>13</sup> propose un exemple en mathématiques dans un article publié sur le portail linguistique du Canada<sup>14</sup> : «...Si les étudiants doivent être capables d'expliquer et d'appliquer la priorité des opérations en 6<sup>e</sup> année, il leur faudra les mots pour le faire. Il est nécessaire d'enseigner directement et de façon explicite les mots de vocabulaire précis liés à la matière, les expressions justes et les structures de phrase visées afin d'enrichir le bagage langagier de nos jeunes. Ils pourront alors communiquer comme des mathématiciens, des scientifiques, des historiens, des artistes et des musiciens. » Elle poursuit en citant le site Web Universal Design of College Algebra sur lequel on indique que les enfants doivent être exposés à un nouveau mot « plus de 10 fois avant de le maîtriser et [que] c'est pour cette raison que nous devons incorporer un éventail de stratégies de communication orale spécifiques lors de la planification. » C'est pour cette raison également que si dans la salle de classe, les «

<sup>10</sup> Le guide l'immersion

<sup>11</sup> Les provinces se sont également entendues pour définir la littératie comme étant «la capacité d'utiliser le langage et les images, de formes riches et variées, pour lire, écrire, écouter, parler, voir, représenter et penser de façon critique. Elle permet d'échanger des renseignements, d'interagir avec les autres et de produire du sens. C'est un processus complexe qui consiste à s'appuyer sur ses connaissances antérieures, sa culture et son vécu pour acquérir de nouvelles connaissances et mieux comprendre ce qui nous entoure. » Cette définition a été publiée par le ministère de l'Ontario.

<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/literacy/>

<sup>12</sup> <http://www.unb.ca/fredericton/second-language/resources/pdf/manuel.pdf>

<sup>13</sup> Responsables des programmes au Manitoba

<sup>14</sup> <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/collaborateurs-contributors/articles/20130812-oral-fra.html>

apprenants d'une langue seconde bénéficient de supports visuels tels que les imagiers, les dictionnaires personnels et les murs de mots [...] il faut que les éléments langagiers [...] soient interactifs, c'est à dire vivants dans la salle de classe. Par exemple, on pourrait demander aux élèves d'essayer de faire deviner une des expressions affichées au mur en l'expliquant dans leurs propres mots à un pair ; si les élèves sont capables d'expliquer ce qu'est une fraction simplifiée, entre autres, ils seront probablement plus en mesure de simplifier des fractions. »

Pour consolider l'apprentissage de la langue en immersion, l'enseignant doit donc avoir accès à des outils qui créent un pont entre la salle de classe et le monde extérieur et maximiser l'usage de l'oral, que ce soit au niveau de la production ou celui de la compréhension. L'utilisation de la modélisation par l'enseignant, par exemple, permet d'illustrer les pratiques courantes et ajoutent de la précision. Ainsi, l'« enseignant doit s'engager à présenter le mot du jour, les synonymes, les expressions et les structures de phrase authentiques et ensuite encourager les élèves à les mettre en pratique lors de situations formelles et informelles. Conscientiser les élèves aux tournures de phrases incorrectes (telles que *Je suis fini*) et constamment exiger une qualité de langue supérieure n'est pas toujours facile, mais ce travail est nécessaire pour développer des communicateurs bilingues, confiants et efficaces. »

La communication orale, primordiale et essentielle dans la classe d'immersion, doit être valorisée par l'adoption d'objectifs concrets. Depuis les dernières années, les principes du développement de l'oral s'appuient largement sur les recherches en littérature réalisées par David Booth (1991)<sup>15</sup> qui ont enrichi la pédagogie immersive. Dans son article, Marie-Josée Morneau y fait d'ailleurs référence en rappelant que « l'échange verbal permet aux élèves de faire des liens entre leurs connaissances actuelles et ce qu'ils découvrent. Le fait qu'on leur donne la chance de s'exprimer oralement dans tous les domaines renforce le développement de la littérature ; de là l'importance de planifier l'interaction constante entre les apprenants, peu importe la langue d'apprentissage et la discipline enseignée. Faire des pauses régulières pendant la lecture à haute voix et laisser la chance aux étudiants de paraphraser ce qu'ils ont entendu est un exemple de stratégie d'écoute active permettant aux élèves de valider leur compréhension et de faire des liens. Le questionnement est une autre stratégie de discussion qui motive les élèves en piquant leur curiosité ; il s'agit de poser diverses questions ouvertes pour stimuler les différents niveaux de raisonnement des élèves. Trop souvent, l'enseignant pose des questions simples qui n'encouragent pas la formulation d'hypothèses et la pensée critique. » Il est donc nécessaire d'« encourager les élèves à participer activement à la discussion et à formuler leurs propres questions pertinentes; ils peuvent ainsi structurer leur pensée et influencer celle des autres. »

En immersion, l'enseignement explicite est essentiel au succès de nos élèves, d'autant plus que le nombre de cours offerts dans les programmes d'immersion diminue au fur et à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. Pour poursuivre l'enrichissement des savoirs en français, l'enseignement des stratégies et l'utilisation de l'oral pour développer la métacognition et l'apprentissage doivent se poursuivre assidument. Alors que les matières et la langue qui s'y rattache deviennent plus complexes et spécialisées, il est important de continuer à équiper les élèves du secondaire pour qu'ils ne se découragent pas face à des exigences académiques de plus en plus riches et variées.

Le développement de la confiance en soi ne peut se développer qu'à travers la prise de risques, et l'équilibre cognitif développé dès leurs premières années d'école s'est souvent affaibli à l'adolescence. Aux niveaux secondaires, la variété des échanges oraux s'amenuise et on donne plus de place à l'utilisation de l'écrit lors de

---

<sup>15</sup> Booth, D. et Thornley-Hall, C. eds. (1991) *Classroom Talk*, Markham, ON: Pembroke.

l'enseignement et des apprentissages en classe. Bien que les responsables du développement des contenus de programmes d'études en immersion mettent toujours plus d'efforts sur la formulation d'attentes précises en communication orale, il demeure que l'écrit prévaut et que l'on souhaite que les adolescents tirent le maximum de leur lecture, quelle que soit la matière. Pour relever ce défi, l'adoption d'une démarche de littératie équilibrée en lecture a été aussi introduite au secondaire et les élèves, guidés par leurs enseignants, peuvent donc maintenant avoir recours à des stratégies sur lesquelles ils pourront compter la vie durant pour demeurer des lecteurs efficaces. Mais comment aider les élèves en immersion ?

Depuis plus d'une dizaine d'années, on remarque que de nombreuses recherches en éducation s'intéressent davantage aux besoins et aux intentions d'apprentissage des élèves. Grâce à ce phénomène, l'immersion a pu bénéficier de témoignages recueillis dans des milieux de langue maternelle pour mieux comprendre la source d'un obstacle rencontré parmi ses élèves. Par exemple, l'article de Richard Allington<sup>16</sup> sur les attentes des adolescents dans le domaine de la lecture présente un excellent point de départ : les adolescents veulent plus de temps pour lire en classe ; ils demandent d'avoir le choix de leurs lectures ; ils veulent avoir un plus grand accès aux livres ou aux textes dans la classe (variété en genres, en types de textes ou en difficultés), et ils veulent finalement bénéficier de l'aide de leur enseignant et recevoir ses encouragements. Ces déclarations laissent entendre que les élèves souhaitent encore un soutien pour développer leurs habiletés en lecture et que notre responsabilité est de les aider.

Ces informations sont particulièrement révélatrices puisqu'elles soulignent l'importance d'un enseignement explicite, même au secondaire, et les liens solides qui existent entre la matière et la langue.

Avant de mettre en place un plan d'action, il faut que les enseignants soient moins esclaves de leur matière et évaluent leur position face à la lecture, ils doivent recenser les connaissances et les expériences qu'ils ont acquises sur ce qu'est « la lecture » et réfléchir à l'influence que leur position aura sur leur enseignement de la lecture et la place qu'ils lui donneront. Il est fondamental que les enseignants se perçoivent et se présentent comme des modèles devant leurs élèves. Seulement après avoir adopté cette vision, les enseignants seront en mesure d'aider leurs élèves à être des lecteurs efficaces. En étant vigilants avec ces pratiques, ils peuvent adopter un programme de littératie en lecture qui transcende les matières.

Ainsi, ils n'auront pas peur de prendre des risques avec des textes plus complexes, utiliseront des stratégies variées, s'approprient le vocabulaire de la matière, sauront où chercher des modèles d'écritures et continueront d'apprendre à lire et à écrire pour communiquer et pour apprendre tout au long de leur vie.<sup>17</sup>

Dans son article<sup>18</sup>, Marie-Josée Morneau rappelle que cette démarche ne sera valide qu'avec une évaluation appropriée et termine en posant la question : « Comment sait-on que les élèves apprennent ? » pour répondre

---

<sup>16</sup> Swafford, J., & Durrington, V. A. (2010). Middle School Students' Perceptions: What Teachers Can Do to Support Reading Self-Efficacy. *Building Literacy Communities*. 32, pp. 221-241. Louisville: Association of Literacy Educators and Researchers

<sup>17</sup> Ci-dessous, veuillez trouver une annexe contenant des activités pouvant aider à faire ressortir des stratégies utilisées par des lecteurs efficaces.

<sup>18</sup> <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/collaborateurs-contributors/articles/20130812-oral-fra.html>

en se référant aux recherches de Damian Cooper<sup>19</sup> à ce sujet : « ...une évaluation équilibrée comprend des tâches écrites, orales et pratiques. » Très peu d'objectifs d'apprentissage doivent être évalués à l'écrit, alors pourquoi les tests écrits sont-ils toujours aussi populaires ? Presque tout ce qui se fait à l'écrit peut se faire à l'oral... Le fait d'offrir la chance à nos élèves de communiquer leurs connaissances, habiletés, valeurs et attitudes oralement permet non seulement de rejoindre nos divers apprenants, mais en plus, de leur offrir de constantes occasions d'améliorer leurs habiletés langagières. Fournir une simple liste de mots clés et exiger que ceux-ci soient utilisés lors d'une présentation orale en mathématiques, par exemple, guidera l'élève vers un niveau de pensée plus élevé et garantira un produit final de meilleure qualité puisque celui-ci devra faire des liens entre les concepts appris. »

Elle conclut avec cette réflexion : « ...La parole<sup>20</sup> est un outil de pensée fondamental dans toutes les étapes du processus d'apprentissage. Raconter, décrire, résumer, discuter, reformuler, évaluer, justifier, argumenter, convaincre et débattre sont des compétences essentielles pour tous, et ce, pour la vie ! Nos jeunes en immersion française ont besoin qu'on les encourage quotidiennement à s'exprimer avec confiance et à prendre des risques dans un environnement riche en expériences communicationnelles authentiques et enrichissantes. »

L'immersion française est un programme complet intégrant dans les apprentissages les contenus d'une langue étrangère et ceux de matières scolaires. Elle permet aux élèves de développer un esprit critique, de prendre des risques, d'appliquer des processus logiques dont ils trouveront l'usage toute leur vie, et d'enrichir leurs connaissances dans leur première langue. Toutefois, il est essentiel de se rappeler le rôle prépondérant joué par un enseignement explicite. Rien ne peut donc se faire sans des éducateurs engagés, désireux de soutenir les élèves dans leur cheminement. Grâce à leur étayage et à leur expertise, les élèves d'immersion pourront atteindre des résultats ciblés, reliés aux contenus de la matière et à ses concepts langagiers propres. C'est ainsi qu'ils deviendront des citoyens actifs, autonomes et responsables.

*Christine Thibaudier-Ness est responsable du curriculum en immersion française et en sciences humaines au ministère de l'Éducation, du Développement pré-scolaire et de la Culture de l'Île-du-Prince-Édouard (Canada) et dirige le centre DELF scolaire de la province. Pendant plus de 15 ans elle a enseigné le français langue seconde, l'anglais et les technologies de l'information au primaire et au secondaire. Depuis 2004, Christine Thibaudier-Ness est chargée de cours à la Faculté d'éducation de l'université de l'Île-du-Prince-Édouard.*

---

<sup>19</sup> Cooper, D. (2007). *Repenser l'évaluation*, adaptation française de *Talk About Assessment: Strategies and Tools to Improve Learning*. Montréal, Canada : Modulo.

<sup>20</sup> <https://www.noslangues-ourlanguages.gc.ca/collaborateurs-contributors/articles/20130812-oral-fra.html>

## ANNEXE

### Survol du processus de lecture avec quelques activités pour travailler des opérations mentales de base

#### Mise en contexte

La tâche d'exploration du processus de lecture repose sur deux axiomes. Le premier requiert d'assister les élèves dans le développement d'habitudes et d'attitudes **positives** envers la lecture et le deuxième de les accompagner dans l'acquisition de **connaissances** et de **compétences** de plus en plus sophistiquées qu'ils appliqueront à des textes de plus en plus complexes.

Sachant que tout le monde ne lit pas les mêmes textes avec le même plaisir ou avec la même facilité, il est bon de se familiariser d'abord avec ce que sont les textes et comment ils se démarquent les uns des autres. Ainsi, comme on le ferait avec un nouvel ami, il faut comprendre leurs caractéristiques, ce qui les distingue les uns des autres et bien sûr ce qu'on y retrouve de commun. Ce dernier point est peut-être le plus facile à établir.

Par exemple, dans chaque texte, on retrouvera :

- un ou des thèmes et des concepts véhiculés
- une structure et une organisation d'idées
- des actes de parole
- un langage particulier (le vocabulaire, le langage littéraire ou figuré)
- une voix appropriée
- des concepts langagiers (morphosyntaxe, ponctuation par exemple)
- des structures de phrases variées
- parfois des illustrations
- une mise en page spécifique

Se familiariser avec les textes permet également d'aborder l'importance des éléments visuels du texte au sens large du terme (soit ce qu'ils présentent à l'œil du lecteur, comme la mise en page, les titres, les sous-titres, la police, les illustrations) et de sonder les connaissances des élèves en explorant ce qu'ils peuvent apporter au texte par leur connaissance de la langue, du vocabulaire, du type de texte, des faits et leur expérience personnelle.

La lecture est une question de positionnement personnel. Avant la lecture, il faut savoir quel lecteur être : auteur, critique, spectateur ? et quelle sera l'intention de la lecture : le divertissement, l'apprentissage, l'information, le réconfort, le plaisir ? Pendant la lecture, il sera ensuite nécessaire de mettre en marche toutes sortes d'habiletés : Que va apporter le lecteur au texte qu'il s'apprête à lire ? Comment le lecteur va-t-il reconstruire le texte avec les habiletés qu'il a acquises et qu'il peut être amené à développer pendant sa lecture ?

En prenant en considération les attentes des élèves, il est essentiel de développer activement des compétences en lecture. En initiant des discussions stimulantes autour de stratégies de lecture, on profitera des bénéfices de l'enseignement explicite. Voici donc quelques pistes (adaptées à un public d'enseignants pour mieux comprendre ce que ressent l'élève) pour entamer ces conversations avec les élèves.



### Exemple 1 - Le texte difficile à lire

Lire le texte suivant et recueillir des informations importantes. Ensuite, répondre aux questions qui suivent.

À partir de la presque moitié du silongue et jusqu'à la Marte Ferrée du premier tiers du silongue suivant, de nombreux carrétaires partiront vers l'immense paillot au sud pour carabander l'oppression mégale et les difficultés économiques. Vers la décote du XXe silongue, quelques carrétaires toubiaqueront et s'installeront dans les résiles de l'ouest canadien. (Encyclopédie en ligne manipulée)

#### Question 1

Qu'est-ce qui a rendu le texte ci-dessus difficile à lire ?

Questions 2 et 3 :

Comment nous sommes-nous sentis en face de ce texte difficile ?

Qu'avons-nous fait pour surmonter nos difficultés ?

**Exemple 2** - Ce qui se passe dans la tête du lecteur (on se réfèrera au tableau de la figure 1<sup>21</sup> pour comparer les éléments qui s'y trouvent avec ce qu'on a observé mentalement)

En lisant le texte ci-dessous, réfléchir et écrire ce qu'il se passe dans sa tête pour construire le sens du texte.

Une discussion suivra sur les opérations mentales qui se sont produites.

Le jour de mes 18 ans, papa m'avait donné l'équivalent de 2500 €. C'est beaucoup d'argent, avait-il dit. Avec ça, tu peux payer la caution d'un appartement, tu peux faire un joli voyage, tu peux t'acheter tous les livres de mode que tu veux ou une petite voiture d'occasion si tu préfères ; et il m'avait alors semblé être riche. Je comprends aujourd'hui que je fus riche de sa confiance ; ce qui est la plus grande richesse.

Cliché, je sais. Mais vrai. (La liste de mes envies, Grégoire Delcourt, Folio)

### Exemple 3 - Surmonter des défis

En lisant le texte ci-dessous, réfléchir à des façons de régler certains défis pour construire le sens du texte et retrouver les mots qui devraient remplir les espaces (un tiret par lettre). Une discussion suivra sur les stratégies utilisées.

Pendant que mes - - - - se grattent la tête le matin à - - - - - - - - à ce qu'ils voudraient - - - - - le midi ou qu'ils - - - - dépenser leur argent dans des - - - - - - - - où on sert de la malbouffe qui fait - - - au ventre, moi, j'ai choisi la facilité, la - - - - et la simplicité. Je ne reste pas devant le - - - - - - - - le matin à - - demander ce que je vais emporter dans mon sac d' - - - - pour caler ma faim. Je ne me pose pas la - - - - - de savoir si mon - - - - sera équilibré. Je ne m'inquiète pas non plus à penser si je - - - - à l'heure pour mon premier - - - - de l'après-midi si j'ai eu mon - - - - dehors. Non, pas du tout,



parce que j'ai opté pour avoir l'----- tranquille en ----- de la bonne cuisine pas chère et bien préparée qui est ----- à la ----- de mon école.<sup>22</sup>

Quel que soit le texte, le lecteur efficace est appelé à faire appel à des stratégies et à avoir des réflexions de base, des réflexions au-delà du texte et des réflexions à propos du texte. Le cadre de Irène Fountas & Gay Su Pinnell<sup>23</sup> adopté dans l'Île-du-Prince-Édouard semblait le plus complet pour saisir les différentes opérations mentales exécutées par le lecteur.

En plus des éléments visuels du texte et des connaissances véhiculées par le lecteur, ces deux auteurs suggèrent l'apprentissage et l'application de stratégies à trois niveaux de lecture qui opèrent en synergie dans le cerveau. Celles-ci ont été insérées dans les tableaux ci-dessous et pourront être essayées avec les élèves. Pour savoir ce qui manque dans vos programmes d'études et aider vos élèves à surmonter leurs handicaps, vous pouvez aussi comparer les résultats d'apprentissages et vos indicateurs de réalisation pour voir s'il faut rajouter des attentes pour faire de vos élèves des lecteurs efficaces :

RÉFLEXIONS DE BASE AU NIVEAU DU TEXTE (au niveau littéral du texte)	
<p>Comprendre les mots difficiles</p> <p>Utiliser une gamme de stratégies pour découper les mots et comprendre le sens des mots (même famille, syllabe, préfixe, suffixe, autres textes).</p>	<p>Chercher et utiliser les informations :</p> <p>on peut s'aider des trois sources d'informations de base : le sens, la structure et la grapho-phonétique (idées clefs, suite des idées, ce que l'on dit avec ce que l'on voit sur la page).</p>
<p>Surveiller sa compréhension, s'évaluer et réparer les pertes et bris de compréhension (s'auto-corriger)</p> <p>Surveiller la compréhension et réparer les pertes et bris de compréhension en relisant pour vérifier ce qui sonne bien</p> <p>Mesurer ce qui a du sens</p>	<p>Ajuster sa vitesse</p> <p>Lire de différentes manières selon l'intention de lecture et le type de texte.</p>
<p>Maintenir la fluidité (trouver un rythme)</p> <p>Intégrer les sources d'information de façon à obtenir une lecture expressive et phrasée.</p> <p><i>NB : Ces stratégies sont plus facilement développées à l'oral au début de l'apprentissage; on espère qu'elles soient ensuite appliquées spontanément et donc intériorisées par l'élève pour devenir des opérations mentales.</i></p>	<p>Résumer</p> <p>Se souvenir des informations importantes et ignorer les informations superflues.</p>

<sup>22</sup> **Correction** Pendant que mes amis se grattent la tête le matin à réfléchir à ce qu'ils voudraient manger le midi ou qu'ils vont dépenser leur argent dans des endroits où on sert de la malbouffe qui fait mal au ventre, moi, j'ai choisi la facilité, la santé et la simplicité. Je ne reste pas devant le frigo le matin à me demander ce que je vais emporter dans mon sac d'école pour caler ma faim. Je ne me pose pas la question de savoir si mon repas sera équilibré. Je ne m'inquiète pas non plus à penser si je serai à l'heure pour mon premier cours de l'après-midi si j'ai eu mon diner dehors. Non, pas du tout, parce que j'ai opté d'avoir l'esprit tranquille en profitant de la bonne cuisine pas chère et bien préparée qui est servie à la cafétéria de mon école.

<sup>23</sup> . I. Fountas and G.S. Pinnell, Heinemann (2005). Teaching and Comprehending Fluency: Thinking, Talking and Writing about Reading

RÉFLEXIONS STRATEGIQUES POUR APPROFONDIR LE TEXTE (au-delà du texte)	
Faire des liens Avec soi Avec d'autres textes Avec le monde	<b>Inférer</b> (lire entre les lignes) Penser à ce qui n'est pas écrit et à ce que le texte pourrait vouloir dire (l'implicite)
Prédire (faire des hypothèses) Utiliser ce qui est connu pour penser à ce qui suivra pendant la lecture.	<b>Synthétiser</b> (faire des liens entre les infos du texte et ce que l'on sait et revoir son jugement) Rassembler les informations du texte et de ses connaissances antérieures pour créer une nouvelle compréhension.
RÉFLEXIONS STRATEGIQUES POUR EVALUER LE TEXTE (au sujet du texte)	
Analyser Examiner des éléments du texte afin d'en connaître davantage au sujet des techniques d'auteurs et de construction de textes.	<b>Critiquer</b> (donner une appréciation du texte) Évaluer (et justifier ?) un texte en se basant sur ses connaissances et réfléchir de façon critique aux idées véhiculées.

En appliquant ces différentes réflexions mentales, en s'appuyant sur ce que disent les éléments visuels du texte et nos connaissances de lecteurs devant et avec les élèves, il est possible d'équiper les élèves pour qu'ils deviennent confiants en lecture.

Figure 1

#### JE COCHE CE QUI SE PASSE DANS MA TÊTE PENDANT MA LECTURE

##### Objectif

Pour de multiples raisons, certains élèves se sentent souvent impuissants face à la lecture, se trouvant inactifs ou la trouvant un exercice trop lent; la liste ci-dessous est destinée à leur donner confiance en eux et à réaliser que lire est une opération (ou une activité) extrêmement puissante et active.

Les réflexions suivantes font partie de ce qui se passe dans notre tête au moment de la lecture. On peut les travailler une à la fois avec nos élèves, puis leur demander, au bout de plusieurs pratiques d'expérimenter seuls avec les stratégies qui fonctionnent le mieux pour eux.

Opérations	Symboles
Ah, c'est bien ce que j'anticipais	!
Ah, Ah ! Je ne pensais pas que...	!!
Je me demande...	?
Je ne comprends pas tout à fait...	??
Ça fait image dans ma tête.	:)
J'ai mon idée là-dessus.	xx
Ça me fait penser à...	X
Je change de vitesse.	>
Je ne suis pas d'accord.	#
Ah, c'est bien ce que je pense	E

<http://www.o-fle.fr/2013/12/la-didactique-de-lecrit-comment-apprendre-a-ses-eleves-a-ecire-un-texte/>

<http://www.ac-nice.fr/ienash/file/44-petits-ateliers-d-ecriture.pdf>