

COMPLÉMENT AU PROGRAMME DE FORMATION DE L'ÉCOLE
QUÉBÉCOISE

ENSEIGNEMENT PRIMAIRE ET SECONDAIRE

Français, langue seconde

ENSEIGNER POUR FAVORISER LE TRANSFERT DES APPRENTISSAGES LANGAGIERS

Enseigner pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers

Mise en contexte

Ce document présente des situations et des exemples tirés d'un projet de développement professionnel mené conjointement par les équipes des programmes de Français, langue seconde (FLS), et d'English Language Arts (ELA) en collaboration avec des équipes-écoles de commissions scolaires anglophones. Ainsi, le professionnel de l'éducation évoluant dans un autre contexte scolaire pourrait avoir à adapter certains exemples en fonction des caractéristiques de son milieu.

Table des matières

Introduction	1
1 ^{re} partie – Les principes théoriques du transfert des apprentissages langagiers	2
1.1. En quoi consiste le transfert des apprentissages langagiers?	3
1.2. Pourquoi le transfert des apprentissages langagiers en classe est-il important?	6
1.3. Que faut-il savoir de l'hypothèse de l'interdépendance des langues?	7
1.3.1. Description du modèle de l'iceberg de Cummins	7
1.4. Quels sont les types de transferts des apprentissages langagiers?	10
1.5. Quel est le rôle de la conscience métalinguistique dans le transfert des apprentissages langagiers?	12
2 ^e partie – Le transfert des apprentissages langagiers en classe	14
2.1. Axer son enseignement sur le transfert des apprentissages langagiers	15
2. Faire le pont entre les langues	16
2.2.1. Qu'est-ce qu'un pont?	16
2.2.2. Que signifie « faire le pont »?	17
2.2.3. Comment peut-on faire le pont en classe?	18
A. Activer les connaissances antérieures de l'élève	18
B. Modéliser la réflexion et le transfert des apprentissages langagiers	19
C. Fournir des occasions de réflexion métalinguistique	20
2.3. Observer le transfert des apprentissages langagiers de l'élève	21
2.3.1. Comment observer le transfert des apprentissages langagiers chez l'élève?	22
A. Questionnement	22
B. Activités de réflexion	22
2.3.2. Pourquoi observer le transfert des apprentissages langagiers?	23
2.4. Planifier l'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers	25
2.4.1. Quels transferts l'élève doit-il faire et pourquoi?	25
A. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments similaires entre les programmes de FLS et ELA	26
B. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments complémentaires des programmes de FLS et ELA	27
2.4.2. Comment cibler des types particuliers de transferts?	28
2.4.3. Comment et quand dois-je « faire le pont » avec les autres cours de langue?	30

Planification de leçons faite en collaboration par deux enseignantes d'ELA et de FLS au primaire	33
Planification de leçons faite en collaboration par deux enseignantes d'ELA et de FLS au secondaire.....	34
Glossaire.....	35
Annexe I - Exemples de canevas de planification de l'enseignement visant à favoriser le transfert des apprentissages	36
Canevas de planification : favoriser le transfert à partir d'une stratégie	37
Canevas de planification : favoriser le transfert à partir de livres complémentaires	38
Exemple de canevas de planification complété : favoriser le transfert à partir de livres complémentaires à contenu biographique.....	39
Annexe II - Suggestions de livres pour faire des ponts entre FLS et ELA.....	41
1 ^{er} cycle du primaire	42
2 ^e cycle du primaire.....	43
3 ^e cycle du primaire.....	44
Secondaire	45
Annexe III - Vidéos sur l'enseignement favorisant le transfert des apprentissages langagiers	47
Annexe IV Exemples d'activités favorisant la réflexion sur les langues	51
Exemples d'activités et de questions en classe de primaire ou de secondaire	52
Activité pour réfléchir sur les congénères à partir de la littérature jeunesse.....	53
Activité pour réfléchir sur des régularités orthographiques entre congénères : les suffixes	55
Activité pour réfléchir sur les régularités orthographiques entre congénères : l'accent circonflexe en français.....	60
Activité pour réfléchir sur l'origine des mots	63
Bibliographie	66

Introduction

« Un présupposé essentiel justifiant l'éducation en contexte scolaire est que ce que les élèves apprennent à un moment et dans un contexte donné serait disponible pour qu'ils l'utilisent à un autre moment et contexte. »

(Larsen-Freeman, 2013, traduction libre)

Comment utiliser les expériences et les connaissances langagières antérieures des élèves pour faciliter leurs apprentissages en classe d'English Language Arts (ELA) et de français, langue seconde (FLS)?

En tant qu'enseignants et enseignantes, nous savons l'importance des connaissances antérieures devant tout nouvel apprentissage. Dans l'enseignement axé sur le transfert des apprentissages langagiers, des liens explicites sont établis entre les connaissances antérieures (dont toutes les langues connues par l'élève) et les nouveaux apprentissages effectués dans une langue. Cela favorise chez l'élève l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives aidant à développer ses compétences langagières.

Le transfert s'applique de façon générale à tous les apprentissages langagiers, quelle que soit la langue maternelle de l'élève. Elle ou il facilite ainsi l'adoption d'une attitude positive à l'égard des langues, en plus d'élargir la vision du monde de l'élève.

Il est donc pertinent, dans un contexte de classes de FLS et ELA, de tenir compte, lors de la planification, des acquis langagiers des élèves et de leur influence sur les processus d'apprentissage.

Ce document présente tout d'abord des notions théoriques relatives au transfert des apprentissages langagiers, puis des idées et une démarche visant à favoriser le transfert des apprentissages langagiers entre les classes de FLS et ELA.

1^{re} partie – Les principes théoriques du transfert des apprentissages langagiers

1.1. En quoi consiste le transfert des apprentissages langagiers?

Jarvis et Pavlenko (2010) ont défini le transfert langagier comme étant « l'influence exercée par la connaissance que l'on a d'une langue, sur la connaissance et l'utilisation d'une autre langue. » (traduction libre)

Le transfert des apprentissages s'avère un aspect important du processus d'apprentissage et dont l'enseignant doit tenir compte pour mieux favoriser l'intégration des connaissances (linguistiques, sociolinguistiques, culturelles et générales) de l'élève. Par exemple, lorsque l'enseignante ou l'enseignant invite l'élève à réfléchir sur les langues, à les voir comme des systèmes organisés qui présentent des similarités et des différences entre eux, l'élève apprend à utiliser consciemment les bases acquises en langue maternelle pour y comparer sa langue seconde. Il en résulte un transfert des apprentissages qui l'aide non seulement à élargir sa connaissance du monde, mais aussi à développer sa cognition.

La recherche a constaté que, lorsque les enseignants se préoccupent de créer explicitement des liens entre les apprentissages des élèves, ceux-ci réagissent favorablement et s'engagent activement dans des processus cognitivement plus exigeants. Plusieurs chercheurs s'intéressent à l'enseignement des langues et s'interrogent sur le rôle du transfert des apprentissages entre la langue maternelle de l'apprenant et celle apprise en contexte scolaire. Il est avancé que la langue maternelle de l'apprenant fournirait de précieuses connaissances antérieures que l'apprentissage de la langue seconde viendrait bonifier. Cook (2016) souligne, par ailleurs, qu'à la suite du contact établi entre les langues, celles-ci s'enrichissent mutuellement. Le transfert serait un processus bidirectionnel où chacune des langues mises en présence peut contribuer au développement de l'autre.

Ce transfert peut être soit spontané, soit planifié :

- Il est **spontané** quand l'élève effectue des transferts langagiers sans stimulus externe, de manière non préméditée et sans approfondir sa réflexion sur les langues en tant que systèmes organisés.

Par exemple, un élève peut penser : « Le mot *evaporation* en anglais ressemble au mot *évaporation* en français. Ils doivent vouloir dire la même chose... »

- Il est **planifié** lorsque l'enseignante ou l'enseignant propose des activités qui exigent des élèves qu'ils réfléchissent consciemment sur leurs apprentissages langagiers (ex. : connaissances, concepts ou compétences) tout en examinant les similitudes et les différences entre les langues.

Par exemple, un élève peut se dire ceci : « Durant une leçon de vocabulaire, mon enseignante nous a fait remarquer que le genre des noms qui réfèrent aux objets n'existe pas en anglais. Je dois faire plus attention à ces noms en français et faire un effort pour apprendre le genre qui détermine le nom. »

En classe

« Le transfert est tout autour de nous. On le fait souvent, sans s'en rendre compte [...].
C'est comme : je reconnais cela, je peux le faire! »

(Élève de 6^e année de l'école primaire Merton, 2016, traduction libre)

Dans les classes de FLS, et d'ELA, l'enseignante ou l'enseignant peut favoriser le transfert des apprentissages d'une langue à une autre en proposant aux élèves des activités qui font appel à leurs **connaissances antérieures** et à **l'observation des similitudes et des différences** entre les langues. L'enseignante ou l'enseignant saisit les occasions de **créer des liens entre les langues**, sans traduire mot pour mot. Il s'agit de questionner les élèves pour les amener à **réfléchir sur les langues** et ainsi leur permettre d'utiliser leurs ressources langagières pour améliorer leurs compétences.

« En fait, les élèves font des liens interlangagiers tout au long de leur apprentissage dans le cadre des programmes d'enseignement bilingue ou d'immersion. Aussi bien en profiter pour mettre en valeur cette stratégie d'apprentissage et aider les élèves à s'en servir efficacement. »

(Cummins, 2008, traduction libre)

Des exemples :

- **En lecture**

L'enseignante ou l'enseignant de FLS ou d'ELA peut d'abord demander aux élèves de réfléchir aux stratégies qu'ils savent déjà mettre en œuvre. « Quelles stratégies de lecture connaissez-vous? Dans quelle classe les avez-vous apprises, vous en souvenez-vous? À quoi servent-elles? Est-ce que l'on peut les utiliser dans toutes les langues? Sont-elles différentes en français et en anglais? » Ensuite, elle ou il propose un nouveau contexte de lecture aux élèves et leur demande quelle serait la stratégie appropriée. L'enseignante ou l'enseignant peut terminer la leçon en faisant réaliser aux élèves qu'il est possible, voire souhaitable, de vérifier ce que l'on peut transférer d'une langue à l'autre afin d'approfondir les concepts étudiés.

- **En écriture**

L'enseignante ou l'enseignant d'ELA ou de FLS active les connaissances antérieures des élèves en les questionnant : « Comment avez-vous appris à faire une bonne conclusion? Peut-on appliquer cela à notre texte aujourd'hui? Y a-t-il des différences entre les langues pour écrire une conclusion efficace? Est-ce aidant de puiser dans toutes nos connaissances quand vient le temps d'écrire un texte? Pourquoi? »

- **En communication orale**

L'enseignante ou l'enseignant de FLS ou d'ELA peut s'informer auprès des élèves de ce qu'ils savent déjà des techniques liées aux tours de parole en classe : « Quand vous devez travailler en petit groupe, comment faites-vous pour encourager tous les membres de l'équipe à participer? Avez-vous utilisé cette stratégie dans une autre classe dernièrement? Qu'est-ce que votre enseignant(e) vous a dit à ce sujet? Est-il possible d'appliquer cela autant en anglais qu'en français? Pourquoi? »

Vrai ou faux?

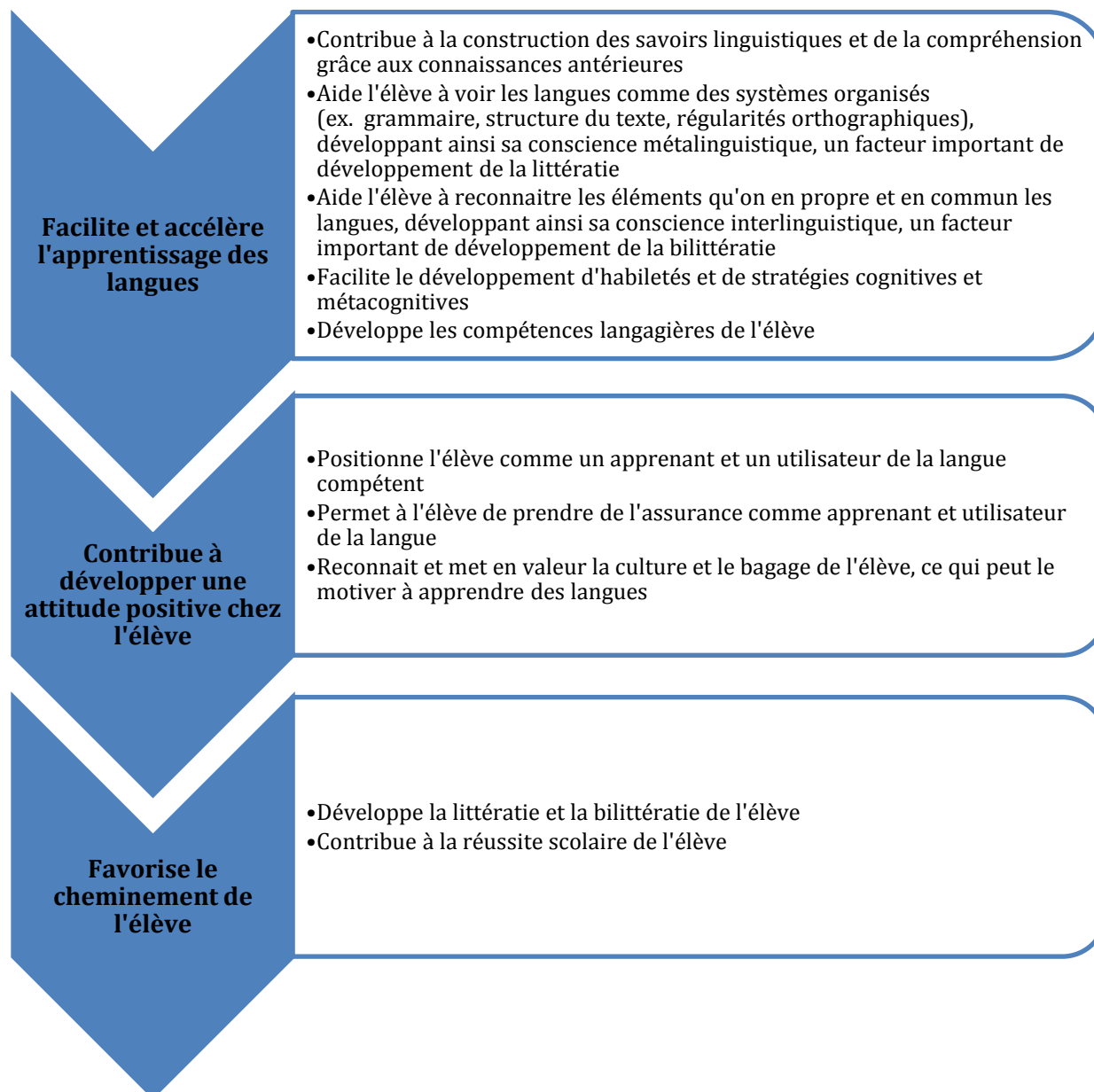
Le transfert des apprentissages langagiers se fait plus naturellement lorsque les connaissances sont transférées de la langue maternelle vers la langue seconde.

Faux

Le transfert des apprentissages langagiers est bidirectionnel, et les deux langues en bénéficient, peu importe la direction du transfert (Cook, 2016).

1.2. Pourquoi le transfert des apprentissages langagiers en classe est-il important?

Le transfert des apprentissages langagiers :



« [...] En] apprenant une deuxième ou une troisième langue, l'élève est amené à jeter un regard différent sur sa langue et sa culture d'origine : il est placé dans une situation qui lui permet de découvrir ce que les langues et les cultures ont en commun et ce qui est particulier à chacune d'elles. »

(PFEQ, 1^{er} cycle du secondaire, chapitre 4, p. 58)

1.3. Que faut-il savoir de l'hypothèse de l'interdépendance des langues?

Depuis l'avènement de la psychologie cognitive dans les années 1970, on considère que les processus mentaux, dont l'activation des connaissances antérieures fait partie, jouent un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde, particulièrement dans le développement des habiletés langagières de l'apprenant. Dans ce contexte, Jim Cummins (1981, 2013) a émis l'hypothèse suivante :

La compétence développée dans une langue entraîne le développement de la compétence dans une autre langue et permet le transfert des apprentissages.

Essentiellement, cette hypothèse reconnaît l'importance des connaissances langagières antérieures ainsi que des processus cognitifs dans l'apprentissage des langues. Le tout repose sur le principe selon lequel l'élève qui apprend une langue développe un ensemble d'habiletés, de stratégies d'apprentissage et de connaissances langagières qu'il pourra utiliser et transférer au moment d'apprendre d'autres langues, mais à certaines conditions. Pour qu'il y ait un enrichissement mutuel des langues, il faut que les habiletés, les stratégies d'apprentissage et les connaissances langagières soient d'abord acquises au cours d'une tâche contextualisée qui favorise le rappel de celles-ci. L'enseignante ou l'enseignant joue un rôle important dans ce processus. Grâce à ses interventions, elle ou il crée un contexte qui permet à l'élève de transférer ses apprentissages d'une langue à l'autre. L'élève est ainsi appelé à réfléchir sur les langues de façon à reconnaître qu'elles peuvent aussi partager une base similaire. Cummins appelle cette base la « compétence commune sous-jacente ».

Selon l'hypothèse de l'interdépendance des langues (Cummins, 1979), « les concepts et habiletés liés à la littératie dans la langue d'enseignement et la langue seconde [...] sont interdépendants » (traduction libre).

1.3.1. Description du modèle de l'iceberg de Cummins

La compétence commune sous-jacente, siège des éléments de compétence communs entre les langues, est souvent représentée comme la base d'un iceberg à deux pointes (Cummins, 1981). Le parallèle de l'iceberg sert à démontrer que si, à l'instar de ses parties émergées, les langues peuvent sembler distinctes en surface, elles ont une vaste base commune du point de vue conceptuel.

La compétence commune sous-jacente est liée à l'utilisation de la pensée abstraite, nécessaire au raisonnement et à la résolution de problèmes. Cette compétence joue un rôle primordial dans le développement du langage. Selon Cummins, chaque individu ayant suffisamment développé sa langue maternelle possède cette capacité à réfléchir sur les langues (sur leurs caractéristiques

morphologiques, syntaxiques ou lexicales, par exemple) et sur les processus d'apprentissage (sur l'acquisition de stratégies, par exemple), ce qu'on appelle autrement des habiletés métalinguistiques. C'est la compétence commune sous-jacente qui permet cette réflexion sur la langue et le transfert des acquis cognitifs d'une langue à l'autre.

La partie profonde de l'iceberg

C'est au siège de la compétence commune sous-jacente que se mettent en fonction des processus moins automatisés, cognitivement plus exigeants, liés à l'usage d'un langage plus technique, souvent scolaire, dont le contexte n'est pas nécessairement explicite. Il est question notamment des compétences qui sont au cœur de la réussite scolaire des élèves et qui jouent un rôle important dans le développement de la littératie (dans la capacité à écrire, par exemple).

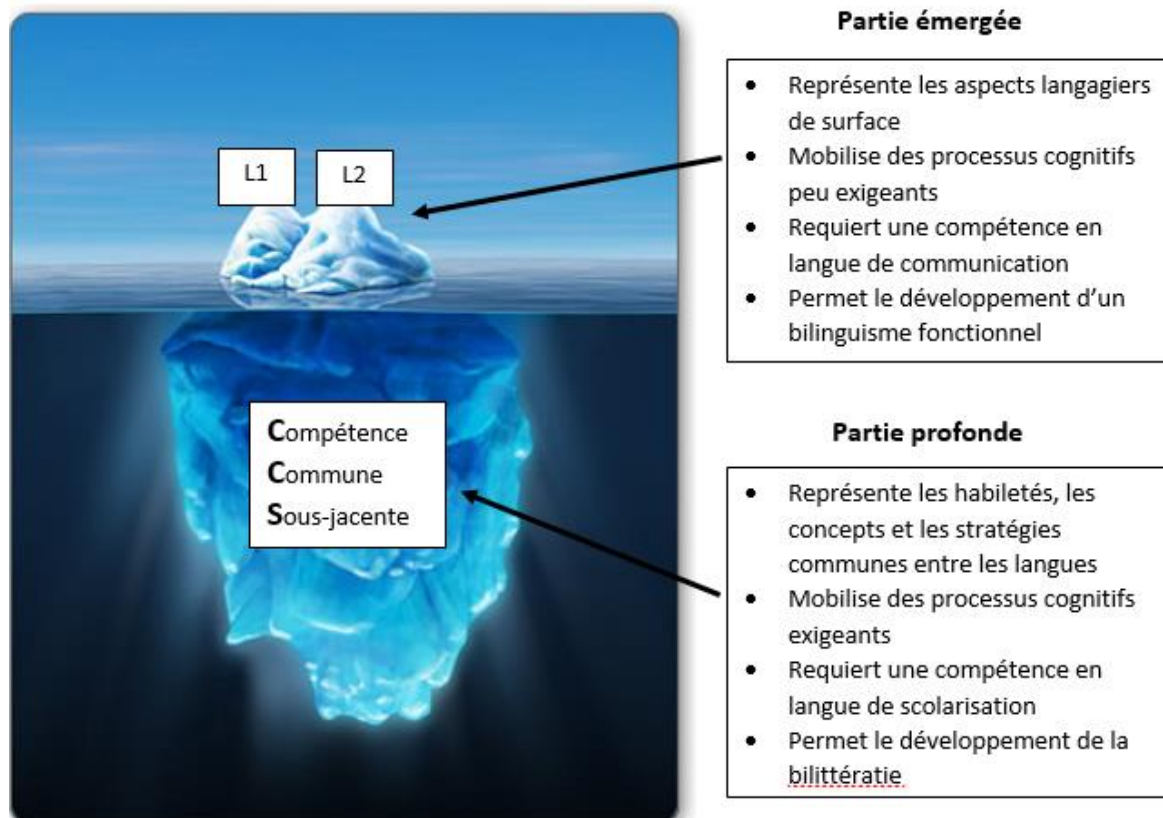
Sur le plan tant des habiletés que des stratégies langagières, c'est la compétence commune sous-jacente qui offre les possibilités de transferts les plus importants et durables. S'attarder aux connaissances conceptuelles communes à différentes langues favorise la réflexion et le développement des habiletés métacognitives nécessaires à l'apprentissage des langues. Les études démontrent qu'il s'agit de transferts bénéfiques pour l'apprenant, qui contribuent au développement des compétences dans les deux langues.

La partie émergée de l'iceberg

Il existe aussi La partie émergée de l'iceberg des compétences linguistiques de base, concrètes et observables (représentées au-dessus de la ligne de flottaison dans le schéma de la page suivante). Ainsi, lors d'une conversation en face à face avec quelqu'un sur un sujet de la vie quotidienne, on active des processus de communication interpersonnelle. Les locuteurs bénéficient d'un contexte plus explicite et sont à même d'interpréter les indices non verbaux facilitant la compréhension du message reçu. Ces compétences dites de base sont cognitivement peu exigeantes, peuvent se développer rapidement et permettent un bilinguisme¹ fonctionnel, typique de la langue de communication.

¹Ce terme a été choisi dans le présent document, plutôt que *multilinguisme*, en raison du contexte du projet de développement professionnel entre enseignants d'ELA et de FLS, dont il est inspiré, et en raison du modèle théorique de référence retenu, soit celui de l'interdépendance des langues de Cummins (1979). Cependant, les notions théoriques présentées ici s'appliquent autant à des contextes multilingues.

Le modèle de l'iceberg de Cummins



« En d'autres termes, bien que les aspects visibles (ex. : prononciation, fluidité, etc.) de différentes langues puissent être clairement distincts, il y a des compétences langagières sous-jacentes aux points de vue cognitif ou scolaire. »

(Cummins, 2008, traduction libre)

Une précision

Reconnaître le potentiel culturel de l'apprenant et prendre en compte sa langue maternelle ne signifie pas qu'on doit l'autoriser à la parler constamment ou régulièrement en classe. La langue maternelle de l'élève sert de soutien à la réflexion nécessaire au transfert des apprentissages langagiers.

1.4. Quels sont les types de transferts des apprentissages langagiers?

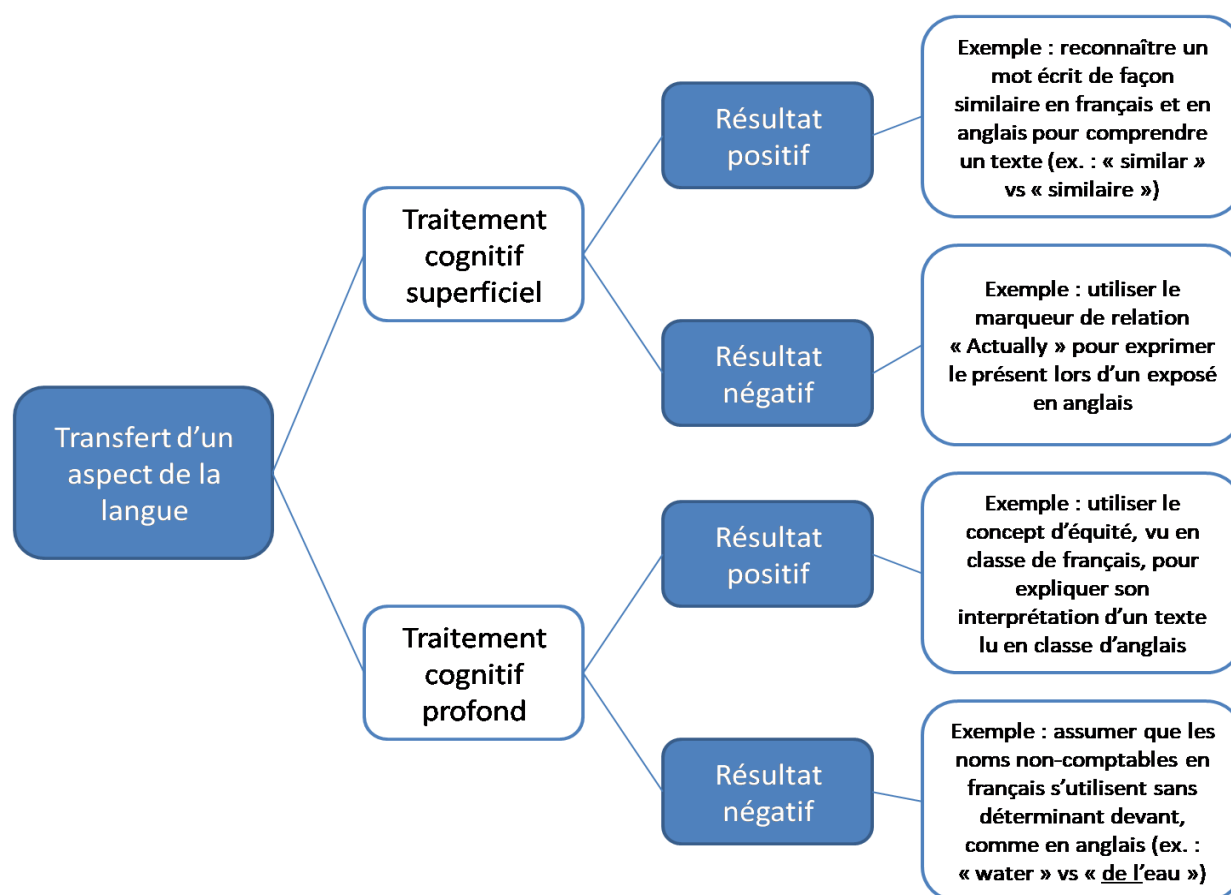
Tant les aspects langagiers de surface que les éléments de compétence communs entre les langues, selon le modèle de l'iceberg de Cummins, peuvent être ciblés comme apprentissages à transférer. Lorsqu'un apprenant transfère un élément d'une langue qu'il connaît à une autre langue, il peut le faire inconsciemment, de façon spontanée, ou bien de manière consciente et réfléchie.

La recherche (Cummins, 2013; Jarvis et Pavlenko, 2010) révèle que tous les aspects du langage peuvent faire l'objet de transferts : les concepts (ex. : le cycle de l'eau), les stratégies (ex. : la visualisation pendant la lecture), les aspects pragmatiques (ex. : le recours à des gestes pour communiquer oralement), les éléments linguistiques particuliers (ex. : le sens de « photo » dans *photosynthèse*) ou les habiletés de conscience phonologique (ex. : la reconnaissance des mots qui riment).

L'apprenant peut transférer l'un ou l'autre de ces aspects de la langue, que ce soit de manière superficielle, en mobilisant des processus cognitifs de bas niveau, ou encore de façon conceptuelle, plus approfondie, en mobilisant des processus cognitifs de haut niveau.

Par ailleurs, selon que l'aspect transféré est similaire ou différent dans les deux langues en contact, le résultat du transfert sera positif ou négatif. Il y a transfert positif lorsque l'élément transféré est similaire dans les deux langues. Bien que les transferts positifs soient fréquents, ils sont souvent imperceptibles. L'élève réalise qu'il a effectué un transfert positif en se posant des questions et en réfléchissant. Il y a transfert négatif lorsqu'un aspect linguistique n'existe que dans une des deux langues ou qu'il est employé différemment dans les deux langues : l'apprenant suppose à tort, consciemment ou non, qu'un élément s'applique dans les deux langues. Bien que les transferts négatifs soient moins fréquents que les transferts positifs, ils sont plus faciles à remarquer puisqu'ils sont généralement manifestes. Ils sont aussi souvent difficiles à corriger, sauf si l'apprenant est amené à prendre conscience de la raison de ce transfert négatif.

Dans le schéma de la page suivante sont présentés des exemples de transferts entre le français et l'anglais en fonction de la profondeur du traitement cognitif exigé, et du résultat positif ou négatif du transfert effectué.



En classe

Bien que les transferts entre les langues apprises puissent se produire de façon spontanée, l'enseignante ou l'enseignant de FLS, ou d'ELA, peut également planifier toutes sortes de situations d'apprentissage stimulantes pour les favoriser. Ces situations peuvent être axées sur le transfert d'apprentissages langagiers dans divers contextes et offrir le maximum de possibilités de transferts positifs. Pour en savoir davantage sur la façon de planifier l'enseignement favorisant le transfert, consultez la section *Planifier l'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*.

Vrai ou faux?

Il ne peut y avoir de transferts qu'entre des langues de même origine.

Faux

Il peut aussi y avoir des transferts entre des langues d'origine différente, particulièrement dans le cas des transferts conceptuels. Bien que l'anglais appartienne à la branche des langues germaniques et le français, à celle des langues romanes, ils comptent beaucoup d'aspects en commun que l'on doit à leurs contacts fréquents et prolongés au cours de l'histoire. « Le français est la plus germanique des langues romanes et l'anglais est la plus romane des langues germaniques » (Walter, 2001).

1.5. Quel est le rôle de la conscience métalinguistique dans le transfert des apprentissages langagiers?

La conscience métalinguistique, qui est une composante de la métacognition, est généralement considérée comme étant la capacité de réfléchir aux langues et à leur fonctionnement. Facteur clé dans l'apprentissage des langues, elle permet à l'apprenant de comparer ces dernières et de les considérer comme des systèmes comportant des éléments communs et des éléments distincts. Cette analyse comparative et la réflexion qui s'ensuit amènent l'apprenant à percevoir des liens entre divers aspects des langues et ses apprentissages langagiers. La conscience métalinguistique favorise les transferts positifs et permet d'éviter les transferts négatifs, puisque l'élève est amené à réfléchir sur ses apprentissages et sur l'usage de la langue. Par exemple, durant une rétroaction corrective, l'enseignante ou l'enseignant peut amener l'élève à se questionner sur l'emploi de faux-amis. « Peut-on traduire directement tous les mots d'une langue à l'autre? Connais-tu des mots qui se ressemblent en français et en anglais, mais qui n'ont pas le même sens? »

L'étayage et l'accompagnement de l'enseignante ou de l'enseignant font en sorte que, même chez les élèves en bas âge, il est possible de développer la conscience métalinguistique. Pour ce faire, des activités de comparaison peuvent être proposées aux élèves. En effet, pour observer des similitudes ou des différences entre des langues, l'élève doit être capable de comparer deux éléments. Puis, au fil du développement des habiletés cognitives des élèves, il sera possible de complexifier tant le questionnement que les objets d'observation (ex. : les éléments linguistiques).

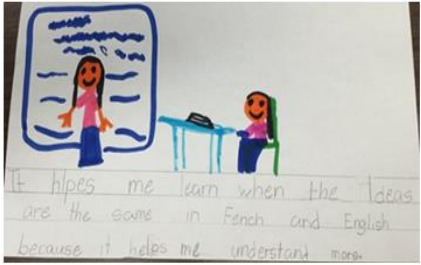
C'est un exercice exigeant sur le plan cognitif qui, répété régulièrement, permet à l'élève de développer de saines habitudes de remise en question. Rechercher des similitudes et des différences entre les langues contribue à améliorer ses capacités d'analyse. La réflexion, d'abord imposée par l'enseignante ou l'enseignant, devient graduellement le propre de l'élève. Le questionnement s'intègre à son bagage de stratégies d'apprentissage au fur et à mesure que ses habiletés se développent. Petit à petit, l'élève devient autonome, il réfléchit sur sa façon d'utiliser les langues et transfère naturellement ses apprentissages langagiers au moment opportun.

« [L'enseignement axé sur le transfert] nous a vraiment fait réaliser qu'il existait beaucoup de similitudes entre le français et l'anglais, alors nous pouvons amener les enfants à faire le même constat. »

(Erin, enseignante, 2016, traduction libre)

En classe

L'enseignante ou l'enseignant du domaine des langues peut rehausser le niveau de conscience métalinguistique des élèves à partir de différents éléments pédagogiques, comme le propose le tableau ci-dessous.

Éléments pédagogiques	Exemples en classe
Questions ouvertes ou de rappel 	• Comment peut-on retenir l'orthographe de certains mots en s'appuyant sur les connaissances d'une autre langue? • Quelle différence/ressemblance y a-t-il entre ce mot en français et ce mot en anglais? • Comment peut-on montrer à quelqu'un qu'on l'écoute? Est-ce la même chose dans les autres langues? Pourquoi? • À partir de la page couverture du livre, pouvez-vous me dire ce qui va se passer? Est-ce utile de faire cela quand vous lisez un livre écrit dans une autre langue? Pourquoi? À quoi ça sert?
Activités de découverte sur les langues 	• Chercher des synonymes de verbes connus en anglais ou dans une autre langue pour améliorer un texte rédigé en français. • Observer des modèles de structures syntaxiques de phrases écrites en anglais ou en français. • Comparer des expressions utilisées d'une langue à l'autre. • Faire un mur de mots similaires dans des langues connues des élèves. • Discuter de processus d'écriture (ex. : brouillon, révision et correction) avec les élèves pour les amener à réaliser que ce sont les mêmes en français et en anglais.
Routines de réflexion 	• Consigner dans un journal des observations sur les langues. • Après un nouvel apprentissage, donner du temps aux élèves pour qu'ils cherchent des similitudes ou des différences par rapport à leur langue maternelle. • Encourager les élèves à partager oralement leurs observations sur les langues.

Pour en savoir davantage sur la façon d'accroître le niveau de conscience métalinguistique des élèves en vue d'améliorer le transfert des apprentissages langagiers ou pour voir des exemples d'activités pratiques à proposer en classe, consultez la section *Axer son enseignement sur le transfert des apprentissages langagiers*.

2^e partie – Le transfert des apprentissages langagiers en classe

2.1. Axer son enseignement sur le transfert des apprentissages langagiers

L'enseignement axé sur le transfert permet à l'élève d'acquérir des stratégies qui l'aident à mieux comprendre les rouages des langues. L'élève prend davantage conscience des similitudes et des différences entre les langues. Il peut devenir un apprenant ou une apprenante autonome capable de transférer ses acquis langagiers dans ses futurs apprentissages.

En classe, l'enseignante ou l'enseignant peut saisir spontanément les occasions qui se présentent. Il peut également planifier l'enseignement explicite du transfert des apprentissages langagiers. Dans la planification de sa démarche, il suit un cycle récurrent d'activités. L'enseignement favorisant le transfert des apprentissages langagiers ne requiert pas nécessairement une collaboration entre les enseignants des différents domaines des langues. Pour favoriser les transferts langagiers des élèves, il suffit de faire appel à leurs connaissances et de leur permettre de créer des liens entre leurs apprentissages.

Apprendre nécessite du temps...

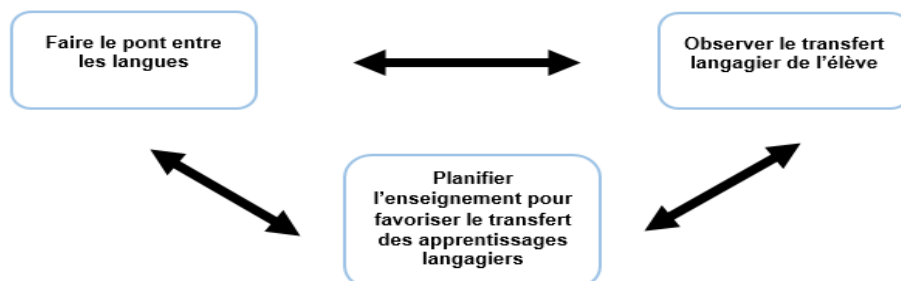
« L'élève a besoin de temps pour saisir le sens de notions nouvelles, de faire des liens avec de nouvelles idées, d'appliquer les apprentissages dans des tâches concrètes, de dégager des règles concernant les liens faits et de mettre en pratique les habiletés nouvellement acquises. »

(Darling-Hammond, 2008, traduction libre)

Comme tout autre outil, stratégie ou habileté d'apprentissage, le transfert des apprentissages langagiers demande du temps et de la pratique. Pour apprendre une langue et acquérir des connaissances sur les langues, l'élève se voit offrir de multiples occasions d'effectuer des transferts dans des contextes variés. Le transfert est un instrument précieux que l'apprenant inclut dans son « coffre à outils ».

Le diagramme ci-dessous illustre le cycle d'enseignement qui favorise le transfert des apprentissages langagiers. L'enseignante ou l'enseignant peut l'intégrer dans ses pratiques quotidiennes en classe.

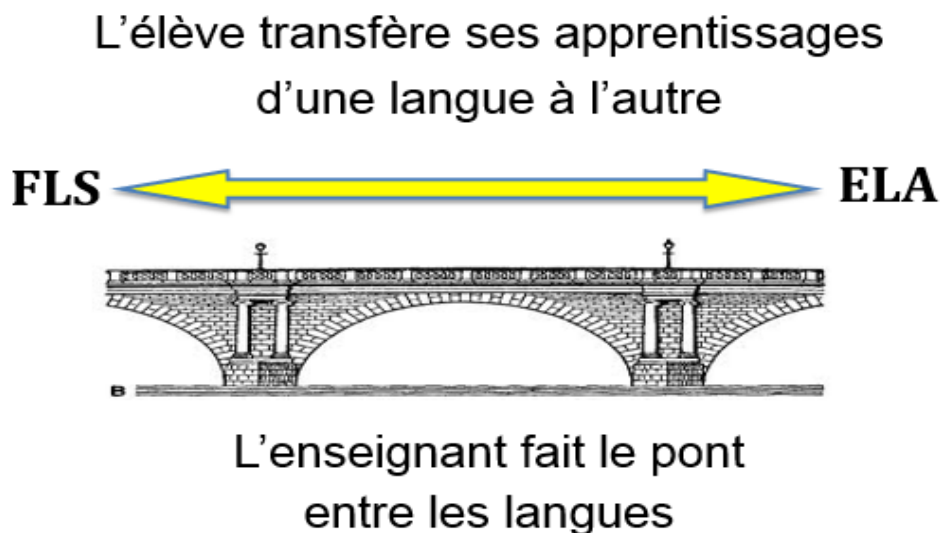
Cycle d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages langagiers



2. Faire le pont entre les langues

« En bilittératie, faire le pont consiste, pour l'enseignant ou l'enseignante, à faire le rapprochement entre deux langues, au moment opportun, pour amener l'élève à effectuer une analyse contrastive des deux langues et à transférer le contenu appris d'une langue à une autre. »

(Beeman et Urow, 2012, traduction libre)



2.2.1. Qu'est-ce qu'un pont?

Le **pont** est un processus planifié par l'enseignante ou l'enseignant, qui fait intentionnellement le rapprochement entre deux langues. L'objectif est de provoquer un « déclic » chez l'élève. Par son questionnement, l'enseignante ou l'enseignant active l'accès à l'ensemble des connaissances antérieures de l'élève.

Vrai ou faux?

L'anglais et le français sont considérés comme deux solitudes (Cummins, 2008). Les deux langues ne présentent pas assez de similitudes pour que l'on consacre du temps de classe à l'exploration des liens existant entre elles.

Faux

L'anglais et le français ont beaucoup en commun, sur les plans culturel et linguistique, compte tenu de leur passé étroitement lié (guerres, conquêtes, commerce, etc.). C'est particulièrement le cas dans le contexte canadien. L'examen des similitudes entre les cultures et les langues francophones et anglophones par l'élève favorise, chez celui-ci, le transfert des apprentissages langagiers et l'acquisition d'habiletés métalinguistiques.

2.2.2. Que signifie « faire le pont »?

Le transfert des apprentissages langagiers est facilité par l'enseignante ou l'enseignant lorsqu'il « fait le pont », c'est-à-dire qu'il établit de façon explicite un lien entre les connaissances antérieures d'une langue à l'autre. Faire le pont requiert une situation d'apprentissage où l'élève est appelé à comparer activement les langues sur le plan des aspects de surface ou conceptuels. Cela aide l'élève à construire sa compréhension des rouages de la langue et lui permet de transférer ses connaissances antérieures dans une nouvelle situation ou un nouveau contexte, en plus de consolider ses compétences dans les deux langues.

Il n'est pas nécessaire de travailler en étroite collaboration avec sa ou son partenaire de langue pour avoir accès aux contenus qu'elle ou il enseigne. L'élève lui-même peut expliquer ce qu'il a compris ou ce qu'il sait déjà de ses acquis langagiers (ex. : sa langue maternelle ou toute autre langue à laquelle il a pu être exposé). C'est un processus bidirectionnel, en ce sens que sa réflexion sur les similitudes et différences entre les langues l'aide à approfondir ses connaissances langagières et a pour effet d'enrichir et de renforcer ses habiletés métalinguistiques.

En faisant le pont, l'enseignante ou l'enseignant peut cibler n'importe quel aspect de la langue. Il peut également viser des stratégies, des ressources et des processus d'apprentissage des langues (ex. : résumer un texte, réfléchir à un processus d'écriture ou trouver des traits communs entre les personnages ou les caractéristiques de plusieurs textes). Il choisit l'objet du transfert en fonction du programme ou du niveau de compétence, des champs d'intérêt ou des besoins de l'élève (ex. : un élève qui surgénéralise certaines règles en pensant qu'elles sont identiques en français et en anglais). Pour en savoir davantage sur la façon de planifier le moment où il convient de faire le pont en classe, consultez la section *Planifier l'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers*.

« Faire le pont », c'est...

- Se concentrer sur l'élève et tenir compte de ses besoins;
- Offrir à l'élève l'occasion de réfléchir sur les langues et d'établir des liens entre ses apprentissages (ex. : en anglais, langue d'enseignement, et en français, langue seconde);
- Encourager l'élève à :
 - faire part aux autres de ses observations et réflexions sur les langues,
 - poser des questions sur la langue,
 - réfléchir sur les langues en tant que systèmes,
 - faire des liens avec les langues qu'il connaît.

2.2.3. Comment peut-on faire le pont en classe?

A. Activer les connaissances antérieures de l'élève

De façon explicite, à l'aide de questions ouvertes, l'enseignante ou l'enseignant attire l'attention de l'élève sur des éléments pouvant être transférés d'une langue à l'autre. Il lui dit par exemple : « Hier, dans la classe d'anglais, tu as lu un album et pratiqué la stratégie de lecture qui consiste à te poser des questions sur le texte. Comment cette stratégie t'a-t-elle aidé à mieux comprendre l'histoire? Aujourd'hui, dans la classe de français, nous allons appliquer la même stratégie lorsque nous lirons ensemble. »²

Voici des questions que l'enseignante ou l'enseignant peut poser à l'élève pour activer ses connaissances antérieures :

- « Qu'as-tu appris concernant la façon d'écrire l'introduction d'un rapport dans le cours d'anglais? »
- « Je crois que tu as lu un livre de cette auteure. Que sais-tu d'elle? »
- « Tu as commencé une recherche sur les manchots en classe de français. Que sais-tu à propos de ces animaux? »
- « Tu as pris part aux conférences entre pairs organisées dans le cours d'ELA. Que sais-tu au sujet du rôle de la personne qui écoute, et comment cela peut-il aider à trouver de meilleures idées? »

²Si l'enseignante ou l'enseignant n'a pas de collègue de langue, il garde ses questions ouvertes, pour activer les connaissances générales de l'élève.

B. Modéliser la réflexion et le transfert des apprentissages langagiers

La réflexion à haute voix de l'enseignante ou l'enseignant rend le processus du transfert perceptible pour l'élève.³

Voici des exemples de questions que peut se poser l'enseignante ou l'enseignant devant les élèves, ainsi que des réflexions à voix haute qu'il peut faire concernant le transfert des apprentissages langagiers.

« Je me demande... comment je pourrais comparer des langues. »

- « J'ai remarqué que les adjectifs de couleur ne sont pas placés au même endroit en anglais et en français. Je me demande si la même règle s'applique aux autres adjectifs. Je vais comparer d'autres phrases comportant des adjectifs dans les deux langues pour voir s'il s'en dégage une règle. »

« Je me demande... comment je pourrais transférer mes apprentissages langagiers. »

- « Lorsque j'essaie de deviner comment on écrit certains mots, j'essaie de penser au même mot dans l'autre langue. Par exemple, les mots *table* et *date* s'écrivent de la même façon en anglais et en français. Est-ce la même chose pour d'autres mots? »

« Je me demande... quand je pourrais effectuer des transferts. »

- « Lorsque je me prépare à écrire un texte narratif, je tiens compte de ce que j'ai appris au sujet de l'écriture de ce genre de textes. J'ai appris qu'un texte efficace doit commencer par une introduction solide. Je sais que c'est aussi le cas pour les histoires en français. Je suis capable de transférer cette connaissance et de m'en servir, chaque fois que j'écris une histoire. »

« Je me demande... comment je pourrais appliquer les nouveaux concepts appris d'un cours de langue à l'autre. »

- « Je veux écrire une lettre à la mairesse. J'ai appris à me servir d'un canevas pour écrire des lettres dans mon cours de français. Je crois que je peux utiliser cet outil et l'adapter pour écrire cette lettre en anglais. »

³Initialement, proposer des modèles simples. Ensuite, selon les capacités des élèves, élever le degré d'abstraction des concepts à transférer.

C. Fournir des occasions de réflexion métalinguistique

L'enseignante ou l'enseignant propose des activités au cours desquelles l'élève a l'occasion d'observer les similitudes et les différences entre les langues et d'y réfléchir.⁴

Voici des exemples d'activités où l'élève est amené à faire des réflexions métacognitives sur l'anglais, le français et ses apprentissages langagiers (voir l'Annexe IV pour d'autres exemples) :

- Comparer des stratégies mnémoniques (ex. : associations d'idées) à utiliser pour apprendre de nouveaux mots en français et en anglais;
- Utiliser des organisateurs graphiques dans les classes de langue (ex. : diagramme de Venn, carte conceptuelle, tableau à double entrée, ligne du temps);
- Chercher des mots dont l'orthographe ou la prononciation se ressemblent en français et en anglais :
 - stratégies relatives à l'orthographe (homophones),
 - activités sur les mots apparentés (terminaisons des mots).

Le transfert des apprentissages langagiers est un processus cognitif qui se déroule dans l'esprit de l'élève. Il est souvent invisible aux yeux de l'enseignante ou l'enseignant ou de l'observateur. Pour en savoir davantage sur la façon de reconnaître le transfert des apprentissages langagiers en classe de FLS et ELA, consultez la section *Observer le transfert des apprentissages langagiers de l'élève*. Vous y trouverez entre autres des outils d'observation.

⁴Chez les jeunes élèves, la réflexion métalinguistique peut se faire à l'oral ou au cours d'activités d'observation simples. Ils peuvent par exemple souligner, encrer ou dessiner des mots qui se ressemblent ou comportent des différences d'une langue comparée à l'autre.

2.3. Observer le transfert des apprentissages langagiers de l'élève

Vrai ou faux?

Lorsque l'élève transfère un mot appartenant à une autre langue, c'est un signe de manque de vocabulaire.

Faux

Lorsqu'un élève transfère un mot appartenant à une autre langue, c'est signe qu'il a fait un effort pour dégager des structures communes entre les langues. L'enseignante ou l'enseignant peut questionner l'élève sur son raisonnement et profiter de l'occasion pour lui offrir une rétroaction.

Puisque le transfert des apprentissages langagiers a lieu dans l'esprit de l'élève, l'enseignante ou l'enseignant en cherche des traces en sondant la compréhension de l'élève au cours d'activités d'apprentissage de la langue et de discussions. Pour évaluer le transfert des apprentissages langagiers, l'enseignante ou l'enseignant reconnaît des traces et le type de transfert qui s'est produit. Son évaluation est nécessairement de nature formative, puisqu'elle servira à orienter ses décisions relativement aux objectifs d'apprentissage, aux stratégies d'enseignement, au contenu et aux ressources à prévoir par la suite. À la lumière de l'information recueillie, l'enseignante ou l'enseignant peut prendre des décisions éclairées et planifier des possibilités d'apprentissage visant à approfondir et à élargir la compréhension de l'élève ou encore à revoir des concepts et à dissiper la confusion.

Vrai ou faux?

Les lectrices et lecteurs compétents en langue seconde appliquent les mêmes stratégies en langue maternelle et en langue seconde.

Vrai

Les lecteurs compétents en langue seconde appliquent spontanément les mêmes stratégies en langue maternelle et en langue seconde. Cependant, les lecteurs moins compétents considèrent généralement l'utilisation des stratégies de lecture en langue maternelle comme inutile, voire un obstacle pour la lecture en langue seconde (Jímenez, García et Pearson, 1996).

2.3.1. Comment observer le transfert des apprentissages langagiers chez l'élève?

A. Questionnement

Comme nous l'avons indiqué dans la section *Faire le pont entre les langues*, il est essentiel de poser des questions à l'élève pour accéder à ses connaissances antérieures et découvrir les processus auxquels il a eu recours pendant une activité. Les questions les plus efficaces sont des questions ouvertes qui amènent l'élève à faire appel à ses stratégies ou à ses habiletés cognitives et métacognitives pour améliorer ses apprentissages langagiers.

L'enseignante ou l'enseignant peut questionner l'élève sur les stratégies et ressources auxquelles il a eu recours pendant une tâche langagière et l'aider à verbaliser le processus qu'il a suivi. Il déterminera ainsi si l'élève a effectué :

- un transfert spontané ou réfléchi;
- un transfert superficiel ou profond;
- un transfert positif ou négatif.

À la lumière de cette information, l'enseignante ou l'enseignant est encore une fois en mesure de cerner les modifications à apporter aux objectifs d'apprentissage de la langue (ex. : contextes et stratégies d'enseignement et niveau de complexité de la tâche).

B. Activités de réflexion

Le transfert des apprentissages langagiers peut avoir lieu à tout moment pendant une leçon. C'est pourquoi il importe que l'enseignante ou l'enseignant fournisse à l'élève l'occasion de réfléchir à son recours au transfert et de verbaliser le processus qu'il a suivi avant, pendant ou après une activité d'apprentissage de la langue. Les signes de transfert des apprentissages langagiers sont observables par de nombreux moyens : journal de bord, commentaire formulé pendant une discussion en classe, outil d'autoévaluation, contribution à une activité d'apprentissage coopératif, etc.

L'enseignante ou l'enseignant modélise diverses façons de réfléchir aux activités d'apprentissage de la langue et au transfert des apprentissages effectués. Il offre régulièrement à l'élève la possibilité de s'exprimer concernant les processus qu'il a suivis pour comprendre la langue et ses apprentissages. Au contact de différents modèles de réflexion et par l'intégration de la réflexion dans son processus d'apprentissage, l'élève acquiert la capacité de transférer ses apprentissages langagiers en plus d'améliorer ses habiletés métacognitives.

2.3.2. Pourquoi observer le transfert des apprentissages langagiers?

Quels avantages y a-t-il à observer le transfert des apprentissages? À quoi ressemble une situation où l'enseignante ou l'enseignant a planifié des activités pour observer les signes de transfert? Des exemples de situations et d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève se trouvent dans le tableau ci-dessous.

• <i>Pour aider l'élève à prendre conscience de l'importance du transfert dans le processus d'apprentissage des langues.</i> • <i>Pour aider l'élève à comprendre comment une occurrence de transfert peut être utilisée dans d'autres situations d'apprentissage langagier.</i>	
Exemple de situation en classe À la suite d'une inscription dans leur journal de bord, les élèves sont appelés à réfléchir sur les stratégies utilisées et les connaissances apprises dans leurs cours d'anglais et de français.	Exemples d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève Exemples de questions posées pendant un processus de réponse : - Quelles stratégies de compréhension de texte as-tu appris à adopter dans tes cours de français ou d'anglais? - Quels liens as-tu faits avec d'autres textes? Dans quelles langues ces textes étaient-ils écrits? - Crois-tu que les idées contenues dans des textes en anglais peuvent t'aider à faire des liens et à mieux comprendre les textes que tu lis en français? - Est-ce que l'inverse est aussi vrai?
• <i>Pour aider l'élève à prendre davantage conscience des transferts qu'il fait.</i>	
Exemple de situation en classe L'enseignante ou l'enseignant, pendant une conférence-atelier d'écriture, parle des décisions relatives à l'écriture avec l'élève.	Exemples d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève Exemples de questions à poser pendant une conférence-atelier sur l'écriture : - Pourquoi as-tu décidé de terminer ton paragraphe par une question? As-tu vu cela dans d'autres textes? Lesquels? S'agissait-il de textes en français ou en anglais? - Que pourrais-tu faire pour améliorer la description de ton personnage? As-tu déjà vu des textes en français ou en anglais qui pourraient te servir de modèles pour la description de ton personnage?

- *Pour mieux connaître le niveau de conscience métalinguistique de l'élève par rapport aux similitudes et aux différences entre l'anglais et le français, en vue de planifier les moments où il conviendra de faire le pont entre les langues.*

Exemple de situation en classe

L'enseignante ou l'enseignant demande à l'élève de tenir un journal dans lequel elle ou il doit écrire, chaque semaine, ses observations concernant sa compréhension des similitudes et des différences entre l'anglais et le français de même qu'entre ses apprentissages dans les deux langues. Il l'invite ensuite à faire part de ses découvertes au reste du groupe.

Exemples d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève

Exemples de questions par lesquelles l'enseignante ou l'enseignant invite l'élève à écrire, chaque semaine, ses observations concernant les similitudes et les différences entre les deux langues :

- As-tu remarqué des mots ayant des formes orthographiques semblables en anglais et en français? Lesquels? Note-les dans ton journal et partage-les avec un coéquipier.
- Comment fais-tu pour comprendre un nouveau mot dans un texte en français? Emploies-tu la même méthode pour les mots en anglais? Pourquoi? Note tes stratégies pour te créer un aide-mémoire.

- *Pour reconnaître et encourager les bons exemples de transfert des apprentissages langagiers.*

Exemple de situation en classe

Les élèves préparent des questions à poser à une personne de la collectivité. Un élève propose de se servir d'un sondage utilisé, dans l'autre cours de langue, pour organiser le questionnaire. L'enseignante ou l'enseignant fait remarquer au groupe qu'il s'agit là d'un cas de transfert positif.

Exemples d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève

Exemples de commentaires par lesquels l'enseignante ou l'enseignant peut attirer l'attention du groupe sur un exemple de transfert positif :

- Peter propose que nous nous servions d'un sondage effectué dans votre autre cours de langue pour concevoir notre questionnaire. Il vient de faire un beau lien utile entre vos deux cours!
- Quelqu'un a-t-il d'autres idées sur la façon dont nous pourrions nous y prendre pour créer notre questionnaire? Y a-t-il autre chose que vous avez appris dans l'autre cours?

• <i>Pour corriger les conceptions erronées en cas de transfert négatif.</i>	
Exemple de situation en classe Pendant une discussion de groupe, un élève affirme que la structure des phrases est toujours la même, qu'on écrive en anglais ou en français, et l'enseignante ou l'enseignant décide de lui donner une rétroaction corrective appropriée (en lui posant des questions).	Exemples d'interactions entre l'enseignante ou l'enseignant et l'élève Exemples de questions : - Qu'est-ce qui te fait dire cela? - Peux-tu penser à un cas où nous n'utiliserions pas la même structure de phrase en anglais et en français? - Peut-on comparer des phrases en anglais et en français pour voir si c'est vrai?

2.4. Planifier l'enseignement pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers

L'enseignante ou l'enseignant qui saisit toute l'importance du transfert des apprentissages langagiers sait reconnaître les occasions de « faire le pont » entre les langues, lorsqu'elles se présentent. En planifiant des activités qui laissent place à la réflexion sur la langue et aux apprentissages langagiers, l'enseignante ou l'enseignant place l'élève dans des situations où celui-ci peut prendre davantage conscience de l'incidence profonde du transfert sur ses propres apprentissages.

2.4.1. Quels transferts l'élève doit-il faire et pourquoi?

Compte tenu de ses objectifs pédagogiques et des habiletés ou besoins de l'élève (ex. : type d'étayage nécessaire, difficulté, etc.), l'enseignante ou l'enseignant cible divers aspects des programmes de langue sur lesquels il axera les activités visant le transfert des apprentissages langagiers.

Bien qu'elles prévoient la comparaison des langues, de leurs similitudes et de leurs différences, les activités de transfert ne requièrent pas nécessairement un recours systématique aux mêmes démarches, ressources ou activités visant à faire le pont d'une classe à une autre. Dans sa planification, l'enseignante ou l'enseignant peut opter pour l'une ou l'autre des possibilités suivantes :

- A. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments **similaires** des programmes de FLS et ELA;
- B. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments **complémentaires** des programmes de FLS et ELA.

A. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments similaires entre les programmes de FLS et ELA

Les programmes de FLS et ELA ont plusieurs compétences langagières et stratégies d'apprentissage en commun. Il est possible d'établir des liens entre ces deux programmes aux fins d'apprentissage des langues. Pour cibler des éléments similaires entre les programmes, l'enseignante ou l'enseignant n'a pas à maîtriser totalement l'autre langue ni le contenu du programme qui s'y rattache. Elle ou il peut s'informer sur l'autre cours de langue, en demandant aux élèves ce qu'ils y font et les stratégies qu'ils connaissent, ou encore, si c'est possible, en consultant l'autre enseignante ou enseignant.

Exemples de similitudes relevées dans les programmes de FLS et d'ELA

Talk	Communication orale
The student uses nonverbal cues to convey meaning: gestures, pauses and facial expressions, physical movement and silence. Québec Education Program, ELA, p. 105.	L'élève utilise divers moyens de dépannage : emploi de gestes, de mimiques, de paraphrases ou de mots d'une autre langue pour se faire comprendre, etc. Programme de formation de l'école québécoise, FLS – Immersion, « Stratégies d'interaction », p. 133.
Reading	Lecture
The student reads, views and listens to authentic literary, popular and information-based texts that are appropriate to the student's age, interests and developing abilities. Québec Education Program, ELA, p. 74.	L'élève utilise des textes authentiques, souvent accompagnés d'illustrations qui situent le contexte et qui servent d'appui à des interactions. Programme de formation de l'école québécoise, FLS – Immersion, « Cheminement de l'élève », p. 127.

Writing	Écriture
The student produces self-expressive, narrative and information-based texts for personally significant purposes and for a familiar audience. Québec Education Program, ELA, p. 82.	L'élève produit, de façon libre ou planifiée, une abondance de textes variés, pour soi ou pour les autres. Programme de formation de l'école québécoise, FLS Immersion, « Stratégies de production », p. 135.

B. Faire le lien avec la classe d'anglais en ciblant des éléments complémentaires des programmes de FLS et ELA

La planification d'activités complémentaires visant le transfert des apprentissages nécessite également que l'on fasse des liens entre les langues tout en tenant compte des deux programmes. Il ne s'agit pas de seulement reproduire le même enseignement d'un cours à un autre. Le but de l'enseignement est d'amener l'élève à faire appel aux connaissances acquises dans l'autre cours pour mieux comprendre la langue ciblée et approfondir ses apprentissages.

Exemples d'aspects complémentaires entre les programmes de FLS et d'ELA

Talk	Communication orale
Responding to the ideas and points of view of others with sensitivity and interest. Québec Education Program, ELA, p. 103.	L'élève parvient de mieux en mieux à répondre à ses besoins en posant des questions et en sachant réagir à celles qui lui sont posées, tant à l'oral qu'à l'écrit. Programme de formation de l'école québécoise, FLS Immersion, « Cheminement de l'élève », p. 127.
Reading	Lecture
The student uses a repertoire of strategies to construct meaning from texts, including, making predictions, confirmations and inferences, and questioning and talking with others to clarify and enrich interpretations. Québec Education Program, ELA, p. 77.	L'élève infère le sens du mot à partir des illustrations, du contexte, des éléments gestuels et de sa langue maternelle. Programme de formation de l'école québécoise, FLS Immersion, « Stratégies de production », p. 133.

Writing	Écriture
The student writes a variety of self-selected text-types for personally significant purposes and a real audience.	L'élève choisit l'information pertinente au sujet du texte et à l'intention.
Québec Education Program, ELA, p. 86.	Programme de formation de l'école québécoise, FLS Immersion, « Critères d'évaluation », p. 131.

Ainsi, l'enseignante ou l'enseignant peut choisir des éléments similaires ou complémentaires (composantes, savoirs essentiels et stratégies) des programmes d'ELA et de FLS, pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers ainsi que l'acquisition de compétences dans les deux langues. Vous trouverez, à l'annexe I, des canevas de planification de leçon visant à faciliter la tâche de l'enseignante ou de l'enseignant.

2.4.2. Comment cibler des types particuliers de transferts?

Dans la planification des activités de transfert, l'enseignante ou l'enseignant tient compte du type de transfert ciblé.

Transfert superficiel	Transfert positif
L'élève est invité à reconnaître des aspects similaires ou différents entre les deux langues.	L'élève est invité à transférer un aspect, un concept, une habileté ou une stratégie similaire d'une langue à l'autre.
Transfert conceptuel	Transfert négatif
L'élève est invité à réfléchir à des habiletés, à des stratégies et à des concepts abstraits qui sont similaires ou différents dans les deux langues.	L'élève est invité à éviter de transférer des aspects, des concepts, des habiletés ou des stratégies qui sont différents dans les deux langues.

Tous ces types de transferts peuvent faire l'objet de situations d'apprentissage de la langue. L'enseignante ou l'enseignant planifie des activités d'apprentissage qui permettront à l'élève de prendre conscience des différences entre les langues et d'éviter les généralisations. Ces activités peuvent également aider l'élève à réaliser que bien des aspects langagiers (ex. : stratégies de compréhension) sont les mêmes pour d'autres langues. Par conséquent, planifier le transfert des apprentissages signifie planifier des activités visant à amener l'élève à prendre conscience de toutes ces possibilités. Pour en savoir davantage à ce sujet, consultez la section *Quels sont les types de transferts des apprentissages langagiers?*

En classe : prévoir du temps pour le transfert

Voici des exemples illustrant des façons de viser différents types de transfert (positif ou négatif et superficiel ou conceptuel).

- Afin de développer le vocabulaire lié aux disciplines, l'enseignante ou l'enseignant prépare des questions visant à amener l'élève à reconnaître que, même si les mots diffèrent d'une langue à une autre, certains paraissent semblables (ex. : les mots apparentés tels qu'*évaporation* et *evaporation*, *transfert* et *transfer* ou *surface* et *surface*).
 - L'enseignante ou l'enseignant vise un transfert superficiel et positif.
- Afin de développer les habiletés de lecture de textes informatifs, l'enseignante ou l'enseignant prépare une activité où l'élève sera appelé à construire le sens d'un article selon l'utilisation qu'a faite l'auteur des éléments organisationnels (ex. : sous-titres, photographies et diagrammes) qui ont été enseignés dans l'autre cours de langue.
 - L'enseignante ou l'enseignant vise un transfert conceptuel et positif.
- Afin de développer la compréhension du pluriel, l'enseignante ou l'enseignant prépare une activité d'apprentissage coopératif où l'élève devra comparer la terminaison de mots au pluriel dans les deux langues et en conclure que la terminaison en anglais est audible, ce qui n'est pas toujours le cas en français.
 - L'enseignante ou l'enseignant vise un transfert superficiel et négatif pour prévenir les surgénéralisations.

Vrai ou faux?

Le sens des mots similaires en français et en anglais (ex. : *bleu* et *blue*) est si évident que l'élève saura le saisir par lui-même.

Faux

Il existe des milliers de mots apparentés en anglais et en français (Walter, 2001). Examiner ces mots avec l'élève aura pour effet d'éveiller son intérêt et sa curiosité au sujet des langues et de leur apprentissage. Cependant, si l'élève n'est pas conscient du fait que deux langues peuvent avoir des éléments en commun, il ne sera pas ouvert à l'idée que les langues peuvent se ressembler (Kellerman, 1983). C'est pourquoi l'enseignement systématique de certains aspects de la langue de scolarisation s'avère profitable pour lui (Hamayan, Genesee et Cloud, 2013).

2.4.3. Comment et quand dois-je « faire le pont » avec les autres cours de langue?



Le moment où l'enseignante ou l'enseignant fait le pont entre les langues est une étape clé dans le processus de transfert. L'enseignante ou l'enseignant planifie une série d'activités visant à encourager l'élève à faire des liens entre les apprentissages langagiers effectués dans ses deux cours de langue.

Questions guides pour la planification d'activités visant le transfert des apprentissages langagiers

Les questions qui suivent ont pour but de soutenir l'enseignant ou l'enseignante qui souhaite intégrer le transfert des apprentissages dans sa routine d'enseignement. Avant de questionner l'élève, il convient de clarifier ses intentions pédagogiques, de réfléchir à ses attentes et de prévoir comment on accompagnera l'élève dans son cheminement.

Exemples de questions guides

- Quand dois-je faire le lien entre les éléments langagiers communs que l'élève apprend?
- En quoi ce lien sera-t-il utile dans le processus d'apprentissage global de la langue chez l'élève?
- Dans quels types de situations dois-je amener l'élève à transférer ses apprentissages?
- Comment puis-je utiliser les connaissances et expériences antérieures de l'élève pour l'aider à développer sa compréhension?
 - Quelles questions puis-je poser à l'élève pour l'aider à activer ses connaissances antérieures?
- Comment puis-je aider l'élève à reconnaître les similitudes et les différences entre les deux langues (ex. : concepts, stratégies, habiletés et contenu)?
- Quelles compétences langagières dois-je cibler?
- À quel type de stratégie d'étayage puis-je avoir recours pour aider l'élève dans ses apprentissages?
- Comment puis-je amener l'élève à faire des transferts de façon plus autonome?
- Quelles questions dois-je poser pour susciter une réflexion plus approfondie sur les apprentissages langagiers?
- Quelles stratégies d'apprentissage des langues dois-je modéliser?
- Quels genres d'activités métacognitives puis-je concevoir pour aider l'élève à réfléchir au meilleur moyen de transférer ses apprentissages et au meilleur moment pour le faire?
- Quels genres d'activités métacognitives puis-je concevoir pour aider l'élève à prendre davantage conscience des transferts qu'il effectue?
- Comment puis-je déterminer si le pont établi entre les langues a été efficace?
- Dans quels contextes d'apprentissage le transfert des apprentissages langagiers se manifestera-t-il chez l'élève (ex. : discussions de groupe, conférences, réflexion écrite et activités par écrit)?
- À la lumière des observations que j'ai faites, de quoi l'élève a-t-il besoin :
 - pour approfondir et élargir sa compréhension?
 - pour surmonter ses difficultés?

Pour en savoir davantage sur le sujet, consultez la section *Faire le pont entre les langues*, où sont décrites des stratégies et pratiques d'enseignement visant à favoriser le transfert des apprentissages.

Comment questionner les élèves?

Vous trouverez à l'annexe IV des exemples de questions et d'activités qu'il est possible de proposer aux élèves pour les soutenir dans le transfert de leurs apprentissages langagiers. Ces modèles sont applicables et modifiables en fonction du développement cognitif des élèves et de l'aisance de l'enseignante ou de l'enseignant quant aux concepts relatifs au transfert des apprentissages.

Choix de ressources attrayantes et particulièrement propices au transfert des apprentissages langagiers

L'utilisation de ressources riches et variées a des répercussions importantes sur tous les apprentissages de l'élève. Cela vaut également pour l'enseignement en vue du transfert des apprentissages langagiers. L'enseignante ou l'enseignant peut employer des ressources pour mettre en valeur la culture de l'élève et lui attribuer le rôle d'expert dans sa propre langue. Ce faisant, il contribue à motiver l'élève, qui acquiert confiance et autonomie, en plus de l'encourager à s'attaquer à des défis ou à de nouveaux apprentissages.

Le recours à des textes authentiques est crucial, tant pour le programme de FLS, que pour le programme d'ELA. En effet, l'élève peut s'engager dans une réflexion sur le transfert des apprentissages à l'aide de textes authentiques dans les deux langues. Le choix de textes authentiques complémentaires et de types de textes comportant des éléments communs (ex. : structure du texte, genre, stratégie de lecture, qualité des images, structures de phrase, type de narrateur ou thème) favorise le transfert des apprentissages et le développement des compétences dans un contexte d'enseignement riche, axé sur la culture. L'annexe II répertorie des suggestions de livres à utiliser en salle de classe pour les trois cycles du primaire et pour le secondaire.

Pour découvrir de nouveaux titres intéressants, consultez les sites Web indiqués ci-dessous et effectuez des recherches selon les objectifs d'apprentissage complémentaires visés :

- [Livres ouverts](#)
- [Québec Reading Connection](#)

La collaboration entre les enseignants du domaine des langues est-elle nécessaire pour favoriser le transfert des apprentissages?

« Le projet transfert a eu une incidence directe sur ma façon de faire en classe, puisque ça m'a aidée à repenser notre façon d'enseigner la matière aux enfants, c'est-à-dire en travaillant de façon davantage complémentaire plutôt que de répéter la même chose deux fois. »

(Sue Deme, Commission scolaire New Frontiers, 2014, traduction libre)

Une enseignante ou un enseignant peut préparer de façon indépendante des questions directives efficaces permettant d'activer les connaissances antérieures des élèves, des activités de transfert des apprentissages langagiers ainsi que des ressources pertinentes à utiliser. Cependant, il est également possible que les enseignants collaborent pour planifier leurs cours de façon complémentaire. Cette façon de faire s'avère souvent efficace et stimulante tant pour l'élève que pour l'enseignante ou l'enseignant.

En collaborant, les enseignants peuvent aider l'élève à réinvestir les apprentissages faits dans une langue dans l'autre langue, en tenant compte de ses connaissances antérieures, de son niveau de compréhension, des apprentissages en cours et des habiletés transférables.

- Lorsque l'élève apprend à utiliser une stratégie de compréhension en lecture, par exemple l'inférence en ELA, il peut réinvestir la compréhension qu'il en a en classe de FLS, d'abord lorsque l'enseignante ou l'enseignant lui demande de le faire, puis de sa propre initiative. Les enseignants peuvent encourager l'élève à faire appel à la même stratégie lorsqu'il lit des textes dans une langue ou dans l'autre.
- Lorsque l'élève fait de nouveaux apprentissages dans une matière, par exemple sur la Seconde Guerre mondiale ou encore sur la structure d'un type de texte donné, tel que les contes de fées, il peut transférer ces apprentissages d'un cours de langue à l'autre. Les enseignants peuvent approfondir la matière vue dans l'autre cours ou enseigner des éléments comme compléments.

Vrai ou faux?

Pour enseigner en vue du transfert des apprentissages, l'enseignante ou l'enseignant de FLS n'a pas à avoir une connaissance approfondie de l'autre langue ni du programme qui s'y rattache.

Vrai

L'enseignante ou l'enseignant peut demander à l'élève de parler de l'autre langue et de ce qu'il apprend dans l'autre cours de langue.

Planification de leçons faite en collaboration par deux enseignantes d'ELA et de FLS au primaire

Sue et Diane, deux enseignantes de 1^{er} cycle primaire, ont établi que la meilleure façon d'enseigner la stratégie était de la modéliser en lisant un album à voix haute et en posant des questions, puis en invitant les élèves à faire de même.

Faire le pont entre les cours d'ELA et de FLS : l'enseignement de la stratégie de lecture qui consiste à se poser des questions	
Équipe : Sue et Diane, 1 ^{er} cycle du primaire	
Durée : deux leçons	
Les apprentissages langagiers que les enseignantes ou les enseignants souhaitent que les élèves transfèrent sont les suivants : • Poser des questions sur un texte pendant la lecture; • Tenter de répondre aux questions pour approfondir sa compréhension.	
Leçon 1 – Cours d'anglais, langue d'enseignement (ELA) 1. Sue active les connaissances antérieures des élèves sur le genre de questions que se pose un lecteur ou une lectrice pendant sa lecture. 2. Elle faire la lecture de l'album <i>Ish</i>, de Peter Reynolds. 3. Elle demande aux élèves de se retourner et de parler, à des moments précis, pendant la lecture à voix haute. 4. Sue fait la distinction entre les questions ouvertes et les questions fermées. 5. Elle explique comment poser des questions pendant la lecture pour mieux comprendre le texte.	Leçon 2 – Cours de français, langue seconde (FLS) 1. Diane fait le pont avec le cours de Sue en activant les connaissances antérieures des élèves sur la stratégie utilisée pendant la lecture. 2. Guidés par Diane, les élèves expliquent la différence entre les questions ouvertes et les questions fermées à l'aide d'exemples. 3. Diane montre deux phrases amorces permettant de poser des questions en français : <i>Est-ce que ... ?</i> et <i>Je me demande ...</i> 4. Diane lit l'album <i>Petite Tache</i>, de Lionel Le Néouanic, et marque des pauses pour modeler la façon de poser des questions. 5. Les élèves se retournent et parlent des questions qu'ils se posent.

Planification de leçons faite en collaboration par deux enseignantes d'ELA et de FLS au secondaire

Au cours d'une discussion sur leur planification respective des semaines à venir, Aline et Jamenie, deux enseignantes de 2^e cycle du secondaire, ont réalisé qu'elles exigeaient toutes deux des séquences explicatives dans les textes écrits par leurs élèves. Elles ont également remarqué qu'elles utilisaient sensiblement la même structure de paragraphe et elles se sont entendues sur le vocabulaire à employer pour parler des éléments d'un paragraphe explicatif. Elles ont ensuite choisi de prioriser une faiblesse de leurs élèves, soit l'utilisation appropriée de citations directes dans une phrase en ELA et l'utilisation de paraphrases en FLS.

Faire le pont entre les cours d'ELA et de FLS : l'enseignement de l'utilisation appropriée d'une citation ou d'une paraphrase pour exemplifier son propos dans une séquence explicative à l'écrit	
Équipe : Aline et Jamenie, 2^e cycle du secondaire	
Durée : deux leçons	
Les apprentissages langagiers que les enseignantes souhaitent que les élèves transfèrent sont les suivants : • Utiliser une citation intégrée dans une phrase pour exemplifier une explication; • Utiliser de façon appropriée une paraphrase pour exemplifier une explication.	
Leçon 1 – Cours d'anglais, langue d'enseignement (ELA) 1. Aline commencera avec le « reading response » et modélisera l'insertion fluide d'une citation directe en utilisant le vocabulaire de la structure du paragraphe d'explication en faisant des liens avec les mots utilisés en classe de FLS. 2. Elle invitera ensuite les élèves à retravailler leur paragraphe en équipe de deux pour l'améliorer.	Leçon 2 – Cours de français, langue seconde (FLS) 1. Jamenie abordera la structure du paragraphe dans le texte explicatif plus tard, en invitant les élèves à se rappeler ce qu'ils auront vu en anglais et en invitant les élèves à réinvestir leurs connaissances sur l'insertion d'une citation directe dans un des deux paragraphes de développement et une reformulation dans l'autre paragraphe explicatif. 2. Elle fera travailler les élèves à partir de paragraphes à améliorer avant de retravailler un de leurs deux paragraphes.

Glossaire

Bilittératie

Capacité d'utiliser de façon appropriée la langue de scolarisation pour communiquer à l'oral, lire et écrire dans deux langues.

Congénère

Mot de même origine étymologique qu'un autre. Mot d'une langue montrant un chevauchement orthographique et sémantique avec un mot d'une autre langue (ex. : *président*, *president*).

Métacognition

La connaissance que l'apprenant a de sa démarche d'apprentissage et le contrôle qu'elle lui permet d'exercer sur cette démarche. On y réfère souvent comme la réflexion sur son propre apprentissage.

Stratégies cognitives

Ensemble d'opérations auxquelles les élèves ont recours pour réaliser une tâche et ainsi acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible (ex. : explorer différentes manières d'apprendre par l'écoute, l'observation, l'action; émettre des hypothèses sur le contenu d'un texte entendu, lu ou vu).

Stratégies métacognitives

Stratégies qui permettent de réfléchir sur son processus d'apprentissage et de comprendre les conditions qui le favorisent. Ce sont des stratégies d'organisation et de planification qui permettent à l'apprenant de s'autoréguler, de s'autoévaluer et de s'autocorriger.

Annexe I

Exemples de canevas de planification de
l'enseignement visant à favoriser le transfert des
apprentissages

Canevas de planification : favoriser le transfert à partir d'une stratégie

Dans ma classe	Dans la classe de ma (mon) partenaire
Compétences FLS :	Compétences ELA :
Stratégie d'apprentissage langagier retenue :	Stratégie d'apprentissage langagier retenue :
Façons dont je pourrais enseigner cette stratégie dans la classe de français (thème, déclencheur, déroulement [étapes, procédures], matériel) :	Façons dont ma(mon) partenaire pourrait enseigner cette stratégie dans la classe d'anglais (thème, déclencheur, déroulement [étapes, procédures], matériel) :
Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe	Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe
Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : discours intérieur	Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : discours intérieur
Réflexion sur les langues : éléments à travailler	Réflexion sur les langues : éléments à travailler

Canevas de planification : favoriser le transfert à partir de livres complémentaires

Dans ma classe	Dans la classe de ma (mon) partenaire
Compétences FLS :	Compétences ELA :
Référence bibliographique du livre choisi :	Référence bibliographique du livre choisi :
Façons dont je pourrais exploiter ce livre dans ma classe de français (thème, déclencheur, déroulement, matériel) :	Façons dont ma(mon) partenaire pourrait exploiter ce livre dans sa classe d'anglais (thème, déclencheur, déroulement, matériel) :
Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe	Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe
Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : stratégies de lecture retenues	Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : stratégie de lecture retenue
Réflexion sur les langues : éléments à travailler	Réflexion sur les langues : éléments à travailler

Exemple de canevas de planification complété : favoriser le transfert à partir de livres complémentaires à contenu biographique

Dans ma classe	Dans la classe de ma (mon) partenaire
Compétences FLS : Lecture Oral Écriture	Compétences ELA : Reading Talk Writing
Référence bibliographique du livre choisi : GRAVEL, Élise (2014). <i>Le Grand Antonio</i> , Montréal : La Pastèque.	Référence bibliographique du livre choisi : DEBON, Nicolas (2007). <i>The Strongest Man in the World</i> , Toronto: Groundwood Books.
Façons dont je pourrais exploiter ce livre dans ma classe de français (thème, déclencheur, déroulement, matériel) : • Structure d'une biographie (ordre chronologique; peu de temps sur l'enfance, sauf s'il y a des détails importants pour la suite; faits intéressants voire spectaculaires) • Écriture au présent vs au passé : crédibilité de l'histoire (le récit, écrit au présent, est-il moins crédible que le texte sous la vraie photo au passé composé?), narration omnisciente • Oralité de l'histoire : ajout de phylactères (pas juste dans des bandes dessinées!) • Crédibilité de l'histoire malgré les illustrations fantaisistes (dates, référents culturels, photo d'époque) : vérification à partir d'autres sources • Graphisme : mots sur lesquels l'auteure met l'accent (mots de contenu qui facilitent la compréhension et la rétention des informations importantes) • Ce qui rend l'histoire	Façons dont ma(mon) partenaire pourrait exploiter ce livre dans sa classe d'anglais (thème, déclencheur, déroulement, matériel) : • Structure d'une biographie (retours dans le passé après les faits importants) • Écriture au présent vs au passé (page de garde au passé sous une vraie photo; dialogues des vignettes au présent; narration au « je » au passé au bas des vignettes) • Oralité de l'histoire : phylactères et narration au « je » (Louis Cyr raconte son histoire à sa fille) • Crédibilité de l'histoire même si c'est une bande dessinée (dates, référents culturels, épilogue, photos d'époque, chiffres précis) • Graphisme (dessins plus réalistes, couleurs rappelant des photos d'époque, expressions faciales, proportions) • Ce qui rend l'histoire intéressante : vulnérabilité dès le début de l'histoire; narration au « je »; fait qu'il doit toujours prouver sa force aux autres qui

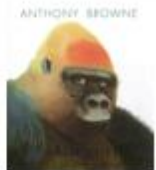
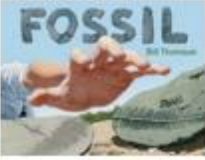
Dans ma classe	Dans la classe de ma (mon) partenaire
intéressante : doutes sur l'itinérance et l'origine de sa force, questions sans réponses, humour, faits surprenants, anecdotes • Autre thème : l'itinérance • Activité d'écriture à la manière de l'auteur	ne le croient pas; évolution dans le temps) • Comparaison des deux hommes forts : lequel des deux est le plus fort selon leurs exploits? • Autre thème : le côté négatif du spectacle, de la performance
Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe • Crédibilité : Qu'est-ce qui rend une biographie plus crédible? (Après la lecture du livre à titre d'introduction au thème) • Révision : Qu'est-ce qu'on trouve dans une biographie?	Activation des connaissances antérieures : questions à poser en classe • Révision : Qu'est-ce qui rend une biographie crédible? • Structure d'une biographie : Quels sont les éléments qu'on trouve dans une biographie?
Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : stratégies de lecture retenues • Questionnements au fil du texte pour en vérifier la crédibilité • Mots les plus importants : déjà accentués	Modélisation des stratégies d'apprentissage langagier : stratégie de lecture retenue • Questionnements au fil du texte pour en vérifier la crédibilité
Réflexion sur les langues : éléments à travailler • Écrire au présent vs au passé pour écrire une biographie (effet du choix de temps de verbe)	Réflexion sur les langues : éléments à travailler • Écrire au présent vs au passé pour écrire une biographie

Annexe II

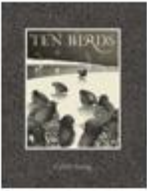
Suggestions de livres pour faire des ponts entre FLS
et ELA

Ces listes ont été conçues en collaboration avec Quebec Reading Connection et Livres ouverts.

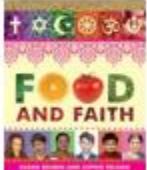
1^{er} cycle du primaire

	Grosse colère Mireille d' <u>Allancé</u>		Sam's Pet Temper <u>Sangeeta Bhadra</u> <u>Marion Arbona</u>
	Un gorille, un livre à compter Anthony <u>Browne</u>		Have You Seen My Dragon? Steve Light
	Du bruit sous le lit Mathis		The Dark Lemony <u>Snicket</u> Jon Klassen
	Il y a des chats dans ce livre! Viviane Schwarz		This Book Just Ate My Dog! Richard Byrne
	Abécédaire. Québec en photos Martine Doyon		LMNO Peas Keith Baker
	Dessine! Bill Thomson		Fossil Bill Thomson
	Roselyne Rutabaga remue ciel et terre! Marie-Louise Gay		Sam & Dave Dig a Hole Mac Barnett <u>Jon Klassen</u>

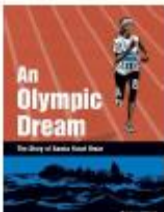
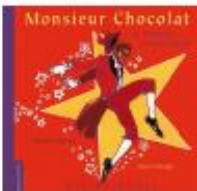
2^e cycle du primaire

	Le petit cochon n'arrivait pas à s'endormir dans le noir Arthur <u>Geisert</u>		Ten Birds Cybèle Young
	La science du caca Frédéric Marais		Actual Size Steve Jenkins
	Comme ci, comme ça Caroline <u>Merola</u>		Round Trip Ann Jonas
	ABC Marion <u>Arbona</u>		Animalia Graeme Base
	L'éphémère Stéphane <u>Sénégas</u>		Hey, Little Ant Phillip <u>Hoose</u> Hannah <u>Hoose</u> Debbie <u>Tilley</u>
	Au même instant, sur la Terre... Clotilde Perrin		At the Same Moment, Around the World Clotilde Perrin
	Juste à côté de moi Sigrid Baffert Julien <u>Billaudeau</u>		Each Kindness Jacqueline Woodson E.B. White

3^e cycle du primaire

	Le prisonnier sans frontières Jacques <u>Goldstyn</u>		The Composition Antonio <u>Skármeta</u> Alfonso <u>Ruano</u>
	Monumental. Records et merveilles de l'architecture Sarah Tavernier Alexandre <u>Verhille</u>		Architecture According to Pigeons Speck Lee <u>Tailfeather</u> Stella <u>Gurney</u> Natsko <u>Seki</u>
	Une petite bouteille jaune Angèle <u>Delaunois</u> Christine <u>Delezenne</u>		The Little Yellow Bottle Angèle <u>Delaunois</u> Christine <u>Delezenne</u>
	Tout d'un loup Géraldine <u>Elschner</u> Antoine <u>Guilloppé</u>		Lola and I Chiara Valentina <u>Segré</u> Paolo <u>Domeniconi</u>
	Une seule Terre pour nourrir les hommes Florence <u>Thinard</u>		Food and Faith Susan Reuben Sophie Pelham
	Mon œil! Mario Ramos		Monkey Business Wallace Edwards
	Avec du temps Isabel Minhós Martins Madalena Matoso		The World in a Second Isabel Minhós Martins Bernardo Carvalho

Secondaire

	Le marathon de Safia Didier Quella-Guyot Sébastien Verdier		An Olympic Dream: The Story of Samia Yusuf Omar Reinhard Kleist
	Nuits de pow-wow David Bouchard Pam Aleekuk Leonard Paul		Missing Nimâmâ Melanie Florence François Thisdale
	Des loups dans les murs Neil Gaiman Dave McKean		The Watertower Gary Crew Steven Woolman
	14-18 Dedieu		Once a Shepherd Glenda Millard Phil Lesnie
	Monsieur Chocolat: Le premier clown noir Bénédicte Rivière Bruno Pilorget		First Man: Reimagining Matthew Henson Simon Schwartz
	Planète migrants Sophie Lamoureux Amélie Fontaine		Stormy Seas: Stories of Young Boat Refugees Mary Beth Leatherdale Eleanor Shakespeare

Secondaire (suite)

 Le bois dormant Rébecca Dautremer	 The Errand Leo LaFleur Adam Oehlers
 La chasse-galerie Vanoli	 Trickster: Native American Tales Matt Dembicki
 Jane, le renard & moi Isabelle Arsenault Fanny Britt	 To This Day Shane Koyczan
 La fille en rouge Aaron Frisch Roberto Innocenti	 Snow White Matt Phelan
 Le jeu des hirondelles Zeina Abirached	 Dare to Disappoint: Growing Up in Turkey Özge Samancı

Annexe III

Vidéos sur l'enseignement favorisant le transfert des
apprentissages langagiers

Liste de vidéos portant sur le transfert des apprentissages langagiers disponibles sur la chaîne YouTube du MEES (<https://www.youtube.com/user/MELSQuebec>)

[Le transfert des apprentissages au service des compétences à lire et à interagir](#)

Vidéo démontrant des pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages langagiers en lecture et en interaction orale, chez des élèves de 1re année et de 2e année (primaire), du programme d'immersion française, modèle bilingue.

Cette vidéo a été tournée à l'école Heritage, de la Commission scolaire New Frontiers. On y voit des élèves d'une classe jumelée, de 1re année et de 2e année, qui se préparent à lire et à interagir à partir de l'animation d'un album. Certains outils utilisés par les enseignantes sont mis en commun afin de créer des ponts entre les classes de français et d'anglais. Ceci permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures et de mettre à profit leur bagage linguistique personnel. Ils peuvent ainsi transférer leurs apprentissages d'une classe à l'autre. Les enseignantes soutiennent les élèves en modélisant des stratégies liées à la lecture et à l'interaction orale, et en faisant des liens explicites entre les contenus enseignés.

[Le transfert des apprentissages au service de la compétence à écrire](#)

Vidéo démontrant des pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages langagiers à l'écrit, chez des élèves de 1re année et de 2e année (primaire), du programme d'immersion française, modèle bilingue.

Cette vidéo a été tournée à l'école Heritage, de la Commission scolaire New Frontiers. On y voit des élèves d'une classe jumelée, de 1re année et de 2e année, qui se préparent à produire un texte écrit. Certains outils utilisés par les enseignantes sont mis en commun afin de créer des ponts entre les classes de français et d'anglais. Ceci permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures et de mettre à profit leur bagage linguistique personnel. Ils peuvent ainsi transférer des apprentissages d'une classe à l'autre. Les enseignantes soutiennent les élèves en modélisant des stratégies liées à l'écriture et en faisant des liens explicites entre les contenus enseignés.

[Le transfert des apprentissages langagiers au service de la compétence à communiquer oralement](#)

Vidéo démontrant des pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages langagiers en communication orale, chez des élèves de 1re année et de 2e année (primaire), du programme d'immersion française, modèle bilingue.

Cette vidéo a été tournée à l'école Heritage, de la Commission scolaire New Frontiers. On y voit des élèves d'une classe jumelée, de 1re et de 2e année, qui se préparent à communiquer oralement. Les outils utilisés par les enseignantes sont mis en commun afin de créer des ponts entre les classes de français et d'anglais. Ceci permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures et de mettre à profit leur bagage linguistique personnel. Ils peuvent ainsi transférer leurs apprentissages d'une classe à l'autre. Les

enseignantes soutiennent les élèves en modélisant des stratégies liées à la communication orale et en faisant des liens explicites entre les contenus enseignés.

[Faire des ponts entre les classes d'anglais et de français](#)

Vidéo démontrant le partage de pratiques enseignantes favorisant le transfert des apprentissages langagiers chez des élèves de 3e année et de 4e année (primaire), du programme d'immersion française.

Cette vidéo a été tournée à l'école Willingdon, de la Commission scolaire English-Montréal. On y voit des élèves d'une classe jumelée, de 3e année et de 4e année, qui se préparent à produire des légendes. Les enseignantes utilisent une démarche et des outils communs afin de créer des ponts entre les classes de français et d'anglais. Ceci permet aux élèves d'activer leurs connaissances antérieures et de mettre à profit leur bagage linguistique personnel. Ils peuvent ainsi transférer leurs apprentissages d'une classe à l'autre. Les enseignantes collaborent et échangent leurs idées afin de déterminer les liens explicites à faire entre les contenus enseignés.

[L'activation des connaissances antérieures pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers](#)

Vidéo démontrant l'importance d'activer les connaissances antérieures pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers, chez des élèves de 6e année (primaire), du programme d'immersion française.

Cette vidéo a été tournée à l'école primaire Merton, de la Commission scolaire English-Montréal. On y voit des élèves de 6e année qui établissent des liens entre les livres Otto et Gabi's Dresser lesquels partagent le thème de la Deuxième Guerre Mondiale. Les enseignantes amorcent leurs démarches en activant les connaissances antérieures de leurs élèves, leur permettant de mobiliser une variété de stratégies de lecture et d'approfondir leur compréhension des textes lus dans les classes d'anglais et de français.

[La modélisation dans les classes de ELA-FLS pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers](#)

Vidéo démontrant l'importance de modéliser des stratégies de lecture pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers, chez des élèves de 6e année (primaire), du programme d'immersion française.

Cette vidéo a été tournée à l'école Merton, de la Commission scolaire English-Montréal. On y voit des élèves d'une classe de 6e année, qui développent des stratégies de lecture à partir d'une œuvre traitant d'un sujet similaire. Les enseignantes utilisent une démarche complémentaire, en faisant des liens sur ce qui a été fait dans la classe de sa partenaire. Cela permet aux élèves de transférer leurs apprentissages d'une classe à l'autre. Les enseignantes collaborent et échangent leurs idées afin de déterminer les liens explicites à faire entre les contenus enseignés.

Un enseignement explicite pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers

Vidéo démontrant l'importance de créer des liens explicites entre les langues, pour favoriser le transfert des apprentissages langagiers, chez des élèves de 4e année (primaire), du programme d'immersion française.

Cette vidéo a été tournée à l'école Merton, de la Commission scolaire English-Montréal. On y voit des élèves d'une classe de 4e année, qui se préparent à produire des textes en intégrant des éléments de personnification. Les enseignantes utilisent une démarche complémentaire, soit l'animation d'un album et l'explication du concept de personnification pour créer des ponts entre les classes d'anglais et de français. L'enseignement explicite du contenu est au cœur de l'activation des connaissances antérieures des élèves, ce qui leur permet de mettre à profit leur bagage linguistique personnel. Ils peuvent ensuite transférer leurs apprentissages d'une classe à l'autre. Les enseignantes collaborent et échangent leurs idées afin de déterminer les liens explicites à faire entre les contenus enseignés.

La parole est aux élèves

Vidéo démontrant des élèves de 6e année, (primaire), du programme d'immersion française, qui partagent leurs réflexions sur le transfert des apprentissages entre les langues.

Cette vidéo a été tournée à l'école Merton, de la Commission scolaire English-Montréal. On y voit des élèves de 6e année, du programme d'immersion. Ces élèves ont participé à un projet où leurs enseignantes, en English Language Arts et en français, langue seconde, ont mis en œuvre des pratiques d'enseignement favorisant le transfert des apprentissages langagiers. Au terme du projet, les élèves ont partagé leurs réflexions sur le transfert des apprentissages langagiers.

Annexe IV

Exemples d'activités favorisant la réflexion sur les langues

Exemples d'activités et de questions en classe de primaire ou de secondaire

Ces exemples d'activités et de questions sont inspirés de Hamayan, Genesee et Cloud (2013) et de Horst, White et Bell (2010).

Activités	Questionnement
- Familiariser les élèves avec les similitudes existant entre la L1 et la L2 : - les sons (ex.: les consonnes [l], [p]) - les relations lettre-son (ex. : sh-ch [ʃ]) - la formation des mots (ex. : finale en « tion » similaire [ex. : <i>action</i>, <i>compétition</i>, <i>addition</i>, <i>solution</i>...]) - la grammaire (ex. : l'usage du « s » au pluriel ou la majuscule en début de phrase)	- Est-ce difficile de prononcer la lettre... en anglais? Y a-t-il des contextes où c'est plus facile? - Est-ce qu'il y a d'autres sons qui sont difficiles à prononcer en anglais? Donnez des exemples. - Y a-t-il des sons qui sont pareils en français et en anglais? - Quand vous écrivez, quelles sont les règles qui sont les mêmes en français et en anglais?
- Encourager les élèves à verbaliser les similitudes et les différences lexicales : - les correspondances dans la finale des mots (ex. : y-ie [ex. : <i>melody/mélodie</i>], ic-ique [ex. : <i>music/musique</i>, <i>picnic/pique-nique</i>], y-é [ex. : <i>activity/activité</i>]) - les faux-amis (ex. : <i>mark/marque</i>, <i>plane[avion] /plane[surface]</i>, <i>a coin[une pièce de monnaie] / un coin[de la maison]</i>, <i>a pain[douleur] / un pain[de blé]</i>) - les congénères (ex. : <i>evaporation/évaporation</i>, <i>plant/plante</i>, <i>autumn/automne</i>, <i>list/liste</i>, <i>adult/adulte</i>)	- Pouvez-vous nommer des mots qui se ressemblent en français et en anglais? Est-ce qu'ils ont le même sens? - Quelles différences remarquez-vous entre <i>gentle</i> en anglais et <i>gentille</i> en français? Le sens est-il le même dans les deux langues? - Combien de mots français pouvez-vous trouver dans cette phrase : <i>I can't hear the radio because that machine is making a terrible noise.</i>
- Au début, faire des comparaisons explicites entre la L1 et la L2 durant l'enseignement en utilisant : - une méthode similaire - une tâche complémentaire (commencée dans une classe et finie dans l'autre) - des textes du même auteur ou partageant des thèmes similaires - des albums ou journaux de bord bilingues créés par les élèves eux-mêmes	- Comment avez-vous appris à faire une introduction dans la classe de M^{me}...? - Connaissez-vous cet auteur? Je pense que M^{me}... vous en a parlé la semaine dernière? - Vous avez commencé à étudier les insectes avec M^{me}... Que savez-vous sur les insectes? - Où en êtes-vous dans votre recherche sur...? Nous allons la continuer avec... - Qu'est-ce que M^{me}... vous a dit sur le questionnement quand on lit? Nous allons, nous aussi, nous poser des questions pendant notre lecture et...
- Au fil du temps, adopter des approches complémentaires en invitant les élèves à : - échanger sur leurs observations des langues - émettre leurs propres hypothèses sur des phénomènes langagiers - utiliser des apprentissages faits dans l'autre langue dans des contextes différents	Les questions de l'enseignante ou de l'enseignant deviennent plus ouvertes et l'élève se positionne comme un expert dans sa langue maternelle : - Comment utilise-t-on le pluriel dans ta langue maternelle? - Comment peut-on utiliser cette connaissance sur...? À quoi ça sert de...? - Quel(s) moyen(s) peux-tu trouver pour te souvenir de...? - Qu'est-ce que tu as appris dans la classe de M^{me}... qui pourrait t'aider à écrire ton texte?

Activité pour réfléchir sur les congénères à partir de la littérature jeunesse

En classe de FLS :

Dans les extraits suivants, surlignez les mots qui existent également en français.

A is for Arts

I want to be an artist, acting on a stage
Or maybe a writer putting words upon a page.
I could be a poet and play my guitar.
But one thing's for sure: I want to be a star.

C is for Cirque du Soleil

A big top, yellow and blue,
Tightrope-walkers, two by two.
Contortionists and clowns, and acrobats, too:
A world of wonder, too strange to be true.

D is for Dépanneur

Run for an orange juice on the way to school,
For a bag of chips on the way to the pool,
For two percent milk and eggs in a carton,
And run back again for what was forgotten.

L is for Laurentians

Within these mountains is nature's playground.
With parks and lakes, there's fun year-round.
In summer you can camp and canoe.
In winter you can ski and snowshoe.

R is for Percé Rock

Stone ship rising from the sea
With one eye from which to see
A million years and a million days,
The changing ocean from blues to grays.

Extraits tirés de : Arseneault, E. et Benoit, R. (2013). *F comme Français, un abécédaire du Québec*. Ann Arbor, Michigan : Sleeping Bear Press.

En classe d'ELA :

In the following excerpts, highlight the words that also exist in English.

A comme arts

Je veux être un artiste, une grande célébrité
Peut-être un auteur griffonnant sur du papier
Ou même un poète qui joue de la guitare...
Mais chose certaine, je veux être une star.

C comme Cirque du Soleil

Sous l'immense tente jaune et bleue,
Les funambules marchent deux par deux.
Contorsionnistes et clowns se suivent à la queue leu leu.
Quel monde de merveilles, un monde si mystérieux!

D comme dépanneur

Vite! J'achète un jus pour ma collation
Et des croustilles pour après la natation.
Un litre de lait et une boîte d'œufs...
Zut! J'ai oublié quelque chose. Quoi d neuf?

L comme Laurentides

Ses montagnes sont de vrais terrains de jeu.
Toute l'année, on a du plaisir autant qu'on veut.
En été, c'est du canot-camping sur ses lacs;
En hiver, du ski et de la raquette dans ses parcs.

R comme Rocher Percé

Géant navire de pierre,
Son œil guette la mer.
Il endure le temps, ce cyclope solitaire,
Sentinelle du golf, ce navire de pierre.

Excerpts from: Arseneault, E. et Benoit, R. (2013). *F is for French, A Québec Alphabet*. Ann Arbor, Michigan: Sleeping Bear Press.

Activité pour réfléchir sur des régularités orthographiques entre congénères : les suffixes

En classe de FLS :

Activité d'observation

1. Dans votre enveloppe, vous trouverez des mots traduits en anglais et en français. Associez chaque mot français à sa traduction en anglais.

2. Classez les paires de mots selon leur terminaison et collez-les ici :



3. Quels sont les changements de terminaison entre l'anglais et le français pour ces mots ? Notez vos observations dans le tableau ci-dessous.

Terminaison en français	English ending

Activité inspirée du mémoire de maîtrise de Joëlle Barbeau (2009). *Les congénères anglais-français au service des anglophones comme stratégie de compréhension du vocabulaire en langue seconde*. Université de Montréal.

MOTS À DÉCOUPER :

English	Français
Activity	Activité
Celebrity	Célébrité
Reality	Réalité
Actor	Acteur
Reactor	Réacteur
Creator	Créateur
Serious	Sérieux
Delicious	Délicieux
Courageous	Courageux

Activité d'observation : CORRIGÉ

1. Dans votre enveloppe, vous trouverez des mots traduits en anglais et en français. Associez chaque mot français à sa traduction en anglais.

English	Français
Activity	Activité
Celebrity	Célébrité
Reality	Réalité
Actor	Acteur
Reactor	Réacteur
Creator	Créateur
Serious	Sérieux
Delicious	Délicieux
Courageous	Courageux

2. Classez les paires de mots selon leur terminaison.

3. Quels sont les changements de terminaison entre l'anglais et le français pour ces mots ? Notez vos observations dans le tableau ci-dessous.

Terminaison en français	English ending
-té	-ty
-eur	-or
-eux	-ous

Activité inspirée du mémoire de maîtrise de Joëlle Barbeau (2009). *Les congénères anglais-français au service des anglophones comme stratégie de compréhension du vocabulaire en langue seconde*. Université de Montréal.

En classe d'ELA :

Observation activity

Here is an excerpt from Lanthier and Thisdale's *The Stamp Collector*.

A city boy living in the shadow of a grey prison finds a scrap of paper on the street.

It is empty, stained, and torn. Forgotten.

There is nothing remarkable about this envelope.

Except its stamp.

The boy takes it home to show his grandfather.

« It is not rare or precious, » the grandfather says.

He holds a magnifying glass over the emerald-green stamp.

« But it is beautiful. »

1. How many words **similar** to French can you find in this **extract**? Highlight those words.
2. Do the spelling patterns you have observed in French class apply for these words? How so?

Observation activity – ANSWER KEY

Here is an excerpt from Lanthier and Thisdale's *The Stamp Collector*.

A **city** boy living in the shadow of a **grey prison** finds a scrap of **paper** on the street.

It is empty, stained, and torn. Forgotten.

There is nothing **remarkable** about this **envelope**.

Except its **stamp**.

The boy takes it home to show his **grandfather**.

« It is not **rare** or **precious**, » the **grand** father says.

He holds a **magnifying** glass over the **emerald-green** stamp.

« But it is beautiful. »

1. How many words **similar** to French can you find in this **extract**? Highlight those words.

2. Do the spelling patterns you have observed in French class apply for these words? Do you see more potential patterns? Which ones?

Activité pour réfléchir sur les régularités orthographiques entre congénères : l'accent circonflexe en français

En classe de FLS :

Activité d'observation

1. Associez les mots français dans l'enveloppe à leur traduction en anglais, puis collez-les dans le tableau ci-dessous.

Mots français	Mots anglais

2. Dans la langue anglaise, à quoi correspond l'accent circonflexe français?

MOTS À DÉCOUPER :

château	castle
île	island
forêt	forest
pâte	pasta
châtaigne	chestnut
honnête	honest

Activité d'observation : CORRIGÉ

1. Associez les mots français dans l'enveloppe à leur traduction en anglais, puis collez-les dans le tableau ci-dessous.

Mots français	Mots anglais
château	castle
île	island
forêt	forest
pâte	pasta
châtaigne	chestnut
honnête	honest

2. Dans la langue anglaise, à quoi correspond l'accent circonflexe français?

Un « s » après la voyelle.

Intéressant : Ces mots en français s'écrivaient autrefois avec un « s », qu'on prononçait, mais leur prononciation s'est modifiée avec le temps, affectant la voyelle précédente (en l'ouvrant davantage); ce changement a été noté à l'écrit en utilisant un accent circonflexe.

Activité pour réfléchir sur l'origine des mots

En classe d'ELA :

Observation activity

1. Match the English synonyms from your envelope and glue them in the table below.

"Fancy" words	"Casual" words

Source: Walter, H. (1988). *Le Français dans tous les sens*. Paris : Éditions Robert Laffont, S. A.

2. In what context would you use the words from each column?

3. Highlight the words that also exist in French.

4. Do you think that these words that are similar in French and in English were borrowed from French to English or, on the contrary, from English to French? Please explain your answer.

WORDS TO CUT OUT:

to demonstrate	to show
to elect	to pick
economy	thrift
menacing	threatening
to divide	to break down
to finish	to end
to gain	to win
to pose a question	to ask a question
to perish	to die
to tolerate	to put up with

Observation activity – ANSWER KEY

1. Match the English synonyms from your envelope and glue them in the table below.

to demonstrate	to show
to elect	to pick
economy	thrift
menacing	threatening
to divide	to break down
to finish	to end
to gain	to win
to pose a question	to ask a question
to perish	to die
to tolerate	to put up with

Source : Walter, H. (1988). *Le Français dans tous les sens*. Paris : Éditions Robert Laffont, S. A.

2. In what context would you use the words from each column?

Generally speaking, the words in the left column are used in supported registers or in specialized contexts; the words in the right column correspond to daily or practical use. (Walter, 1988, p. 82)

3. Highlight the words that also exist in French.

4. Do you think that these words that are similar in French and in English were borrowed from French to English or, on the contrary, from English to French? Please explain your answer.

These words were borrowed from French to English following the Norman invasion of Britain in 1066 by William the Conqueror (Guillaume le Conquérant). French was spoken at the court for many centuries, and, therefore, bringing in the anglo-saxon language twice the vocabulary, especially words that came to be seen as more “fancy”. As a matter of fact, the first French grammar book was published in 1530 in England and was written in English (to explain French grammar to the English people), and the court of justice in England was served in French until 1731 (Walter, 1988, p. 81).

Bibliographie

Beeman, K. et Urow, C. (2012). *Teaching for Biliteracy: Strengthening Bridges Between Languages*. Philadelphia : Caslon.

Cook, V. (2016). Transfer and the Relationships Between the Languages of Multi-Competence. Dans R. Alonso Alonso (dir.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (p. 24-37). Bristol, UK : Multilingual Matters.

Cummins, J. (2008). Teaching for transfer: Challenging the two solitudes assumption in bilingual education. Dans N. H. Hornberger (dir.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd éd., p. 65-75). Boston : Springer.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics*, 10(2), 221-240.

Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121-129.

Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. Dans California State Department of Education (dir.), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework*. Los Angeles : Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University.

Cummins, J. (2013). Interdependence Hypothesis. Dans *The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition* (p. 336-338). New York : Routledge.

Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful learning: what we know about teaching for understanding*. San Francisco, CA : Jossey-Bass.

Hamayan, E., Genesee, F. et Cloud, N. (2013). *Dual Language Instruction from A to Z: Practical Guidance for Teachers and Administrators*. Portsmouth, NH : Heinemann.

Horst, M., White, J. et Bell, P. (2010). First and second language knowledge in the language classroom. *International Journal of Bilingualism*, 14(3), 331-349.

Jarvis, S. et Pavlenko, A. (2010). *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York : Routledge Taylor & Francis.

Jiménez, R. T., García, G. E. et Pearson, P. D. (1996). The Reading Strategies of Bilingual Latina/o Students Who Are Successful English Readers: Opportunities and Obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), 90-112.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. Dans S. Gass et L. Selinker (dir.), *Language transfer in language learning* (p. 112-134). Rowley, MA : Newbury House.

Larsen-Freeman, D. (2013). Transfer of Learning Transformed. *Language Learning*, 63(Suppl. 1), 107-129.

MELS. (2001). *Quebec Education Program: Preschool Education, Elementary Education*. Québec.

Walter, H. (2001). *Honni soit qui mal y pense : L'incroyable histoire d'amour entre le français et l'anglais*. Paris : Robert Laffont.



education.gouv.qc.ca