

# PARLONS D'EXCELLENCE:

COMPÉTENCES LINGUISTIQUES  
POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE



## Parlons d'excellence : Compétences linguistiques pour un enseignement efficace

©2013

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC]

Ressources humaines et Développement des compétences Canada (RHDC)

Financé par le gouvernement du Canada par l'entremise  
du Programme de reconnaissance des titres de compétences étrangers

Les opinions et les interprétations figurant dans la présente publication sont celles  
de l'auteur et ne représentent pas nécessairement celles du gouvernement du Canada.

Ce document peut être reproduit librement, sans obtenir la permission des auteurs,  
sous réserve qu'aucun changement ne soit apporté au texte.

Disponible à [www.cmec.ca](http://www.cmec.ca)

ISBN : 978-0-88987-229-5

**Remarque :** Le masculin comprend l'équivalent féminin et est utilisé dans le but d'alléger le texte.



**Canada**



# TABLE DES MATIÈRES

<b>COMPÉTENCES LINGUISTIQUES</b>	<b>1</b>
<b>Introduction</b>	<b>2</b>
<b>REVUE DE LA LITTÉRATURE</b>	<b>5</b>
Pourquoi les compétences linguistiques des enseignants sont-elles importantes?	6
Enseignement en contexte de français langue première	7
Enseignement en français : quelques défis généraux	9
Enseignement en français en milieu minoritaire francophone	14
<b>Aperçu de la langue utilisée en classe</b>	<b>16</b>
Compétences générales des enseignants	16
Types de langue dont les enseignants font usage	17
Formes linguistiques	17
Modalités langagières	17
<b>Rôles des enseignants en classe et à l'extérieur de celle-ci</b>	<b>22</b>
Les enseignants instructeurs	22
Les enseignants évaluateurs	23
Les enseignants gestionnaires	23
Les enseignants communicateurs	24
Les enseignants modèles de la langue et de la culture scolaires	25
Les enseignants membres d'une communauté professionnelle	25
<b>Stratégies d'enseignement</b>	<b>26</b>
Fixer des objectifs pédagogiques	27
Textes préliminaires	27

Enseignement direct	28
Enseignement réciproque	29
Résolution de problèmes	29
Stratégies métacognitives	31
<b>Langage pédagogique</b>	<b>32</b>
Catégories de langage pédagogique	32
<b>Discussions en classe</b>	<b>33</b>
Interrogation effectuée par les enseignants	34
Rétroaction fournie par les enseignants	35
<b>Conclusion</b>	<b>35</b>
<b>RÉFÉRENCES</b>	<b>37</b>
<b>ANNEXES</b>	<b>51</b>
<b>Annexe A : Méthodologie</b>	<b>53</b>
Transparence de la démarche	53
Stratégies de recherche	53
Stratégie de recherche en anglais	54
Stratégie de recherche en français	56
Processus de sélection	57
Classification	58
<b>Annexe B : Lignes directrices pour la classification</b>	<b>61</b>
<b>CADRE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE</b>	<b>63</b>



# COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

## INTRODUCTION

### Compétences linguistiques pour un enseignement efficace

Les Registraires de l'agrément du personnel enseignant Canada ont entrepris, en collaboration avec le Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) [CMEC], et avec l'appui du ministère des Ressources humaines et du Développement des compétences Canada (RHDC), l'élaboration d'outils pour évaluer les compétences linguistiques des enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger qui ne peuvent fournir la preuve qu'ils ont suivi un programme de formation à l'enseignement pertinent dispensé en français ou en anglais.

### Revue de la littérature

En guise de première étape de l'élaboration d'un cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique des enseignants sur lesquels une évaluation peut être établie, une revue de la littérature a d'abord été menée afin d'aborder la question suivante : *De quelles compétences linguistiques les enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ont-ils besoin pour exercer efficacement leur profession dans les écoles de français langue première et d'anglais langue première du Canada?*

La revue de la littérature révèle que les enseignants doivent posséder un ensemble de compétences linguistiques vastes et diverses afin d'exercer adéquatement leur profession. Si tous les enseignants doivent posséder le même ensemble de compétences, qu'ils travaillent dans un contexte de français langue première ou d'anglais langue première, les exigences découlant des réalités linguistiques propres à chaque contexte peuvent différer.

Les enseignants doivent connaître les programmes d'études et la matière, posséder des compétences en pédagogie et en gestion de classe, être conscients du contexte dans lequel ils travaillent et comprendre leurs élèves. En classe, la langue dont font usage les enseignants est à la fois le véhicule et l'objet de l'enseignement. Les compétences langagières qu'ils doivent posséder incluent la connaissance des structures et des fonctions de la langue; la maîtrise de l'expression orale, de l'expression écrite, de la compréhension orale et de la compréhension écrite; et la capacité d'enseigner ces mêmes compétences à leurs élèves. Les enseignants doivent réussir à moduler leur usage de la langue pour s'adapter aux divers niveaux de compétence linguistique des élèves de leur classe.

Les enseignants doivent bien maîtriser deux registres de langue : le langage formel relatif à l'enseignement, et le langage informel, qui permet de communiquer efficacement et d'établir des liens personnels avec les élèves, les parents et les collègues. Ils doivent aussi maîtriser les quatre modalités langagières : l'expression orale, la compréhension écrite, l'expression écrite et la compréhension orale.

Les enseignants jouent différents rôles en classe et à l'extérieur de celle-ci. En classe, ils enseignent, évaluent, gèrent, communiquent et agissent à titre de modèles de la langue et de la culture scolaires. À l'extérieur de la classe, ils communiquent avec les parents et avec d'autres membres de leur communauté professionnelle. Chaque rôle et situation leur demande de posséder un ensemble différent de compétences linguistiques.

Cet examen des compétences linguistiques que les enseignants doivent posséder pour exercer adéquatement leur profession révèle qu'elles sont nombreuses et diverses. Les compétences définies dans la littérature ont servi de base à l'élaboration du cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique.



## Cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique pour la profession enseignante

L'élaboration du cadre des compétences linguistiques se fonde sur la revue de la littérature et les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC). Les compétences linguistiques sont un ensemble d'énoncés décrivant des aptitudes linguistiques en anglais ou en français pour chacune des quatre modalités langagières : expression orale, compréhension orale, compréhension écrite et expression écrite. Les niveaux de compétence linguistique établissent les trois niveaux : niveau 1, niveau 2 et niveau 3.

Le cadre décrit les compétences relatives à chaque modalité langagière et, pour chacune des compétences, précise un ensemble de résultats de rendement dans chacun des trois domaines d'activité professionnelle : enseignement et évaluation, gestion de la classe et du comportement des élèves, et communication avec les parents et d'autres professionnels. Par exemple, la première compétence en expression écrite se définit comme suit : *Écrire des textes cohérents, dans la langue formelle ou informelle, qui résumet et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses*. Voici quelques résultats de rendement qui y sont relatifs, dans chaque domaine d'activité :

- **Enseignement et évaluation** : *Rédiger des plans de leçons, des plans de cours, des descriptions de cours, de la documentation destinée aux élèves ou du matériel pédagogique.*
- **Gestion de la classe et du comportement des élèves** : *Rédiger des résumés des attentes et des objectifs relatifs à la classe.*
- **Communication avec les parents et d'autres professionnels** : *Rédiger des courriers électroniques (avec ou sans pièces jointes), des lettres ou des rapports destinés à d'autres professionnels en utilisant un langage à caractère technique ou non.*

Le cadre servira de base à l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences linguistiques propres à la profession enseignante. Plus particulièrement, ces outils permettront d'évaluer individuellement les résultats de rendement en fonction de chacune des modalités langagières et de chaque domaine d'activité.



REVUE DE  
LA LITTÉRATURE

## REVUE DE LA LITTÉRATURE CONCERNANT LES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES REQUISES POUR L'ENSEIGNEMENT EN ANGLAIS OU EN FRANÇAIS AU CANADA

En guise de première étape de l'élaboration d'un cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique des enseignants sur lesquels une évaluation peut être établie, une revue de la littérature a d'abord été menée afin d'aborder la question suivante : *De quelles compétences linguistiques les enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année ont-ils besoin pour exercer efficacement leur profession dans les écoles de français langue première et d'anglais langue première du Canada?*

La présente revue englobe des documents en anglais et en français, et aborde les compétences requises des enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année, qu'ils travaillent dans les systèmes scolaires anglophone ou francophone. Elle considère également les compétences requises des enseignants travaillant dans un contexte linguistique majoritaire (c'est-à-dire le français au Québec et l'anglais à l'extérieur du Québec) et dans un contexte linguistique minoritaire (c'est-à-dire le français à l'extérieur du Québec et l'anglais au Québec).

La revue offre d'abord des commentaires qui contextualisent les compétences linguistiques en décrivant leur importance dans l'exercice de la profession enseignante. Puisque la revue couvre des documents rédigés en anglais et en français, la section suivante se concentre sur l'importance des compétences linguistiques dans leur relation particulière avec les enseignants des contextes de français langue première. Le reste de la revue de la littérature se divise en trois parties. La première partie constitue un aperçu de l'usage de la langue en classe. Les deux autres parties décrivent les compétences linguistiques plus en détail : la deuxième décrit des stratégies d'enseignement efficaces et les compétences linguistiques nécessaires à leur utilisation, et la troisième présente différents types de langage pédagogique et les compétences linguistiques nécessaires à leur utilisation.

### Pourquoi les compétences linguistiques des enseignants sont-elles importantes?

La langue est un élément crucial et omniprésent en pédagogie. Chaque aspect du travail de l'enseignant (de la mise en place du climat social et disciplinaire de la classe à la communication de concepts complexes dans leur moindre détail) repose sur l'usage efficace de la langue (Mariage, Englert et Garmon, 2000).

La qualité de l'enseignant est l'un des principaux facteurs influant sur le rendement des élèves (Hattie, 2009). L'effet qu'ont les caractéristiques de l'enseignant sur le rendement des élèves est beaucoup plus grand que celui d'autres facteurs, tels que la taille du groupe-classe ou sa composition (Rivkin, Hanushek et Kain, 2001; Sanders et Horn, 1994; Wright, Horn et Sanders, 1997). Les éléments de l'effet maître (ou de l'effet enseignant) s'additionnent et s'accumulent (Sanders et Rivers, 1996). Si les effets d'un enseignement de qualité sont considérables et bénéfiques, les effets d'un enseignement de mauvaise qualité persistent souvent pendant des années. On ignore si l'amélioration de l'enseignement pendant les années suivantes peut compenser ces effets négatifs.

Plusieurs éléments de l'effet maître contribuent à un enseignement de qualité : la connaissance de la matière et de l'enseignement (Goldhaber et Brewer, 2000; Monk et King, 1994), les aptitudes cognitives générales (Darling-Hammond et Youngs, 2002; Ehrenberg et Brewer, 1995; Ferguson, 1991; Ferguson et Ladd, 1996) et l'expérience pertinente (Hanushek, 1992). Cependant, la compétence linguistique de l'enseignant est la caractéristique qui contribue le plus à un enseignement de qualité. Le lien entre les habiletés verbales des enseignants et le rendement des élèves a été établi par plusieurs études (p. ex., Ehrenberg et Brewer, 1995; Hanushek, 1992). Par exemple, la compétence linguistique à l'oral de l'enseignant permet de prédire les résultats des élèves en ce qui concerne

la reconnaissance de lettres, la lecture de mots et la conscience phonologique (Cirino, Pollard-Durodola, Foorman, Carlson et Francis, 2007). Les aptitudes verbales des bons enseignants et des excellents enseignants sont souvent supérieures à la moyenne, alors que celles des enseignants médiocres sont habituellement moins développées (Andrew, Cobb et Giampietro, 2005).

Les enseignants qui interagissent de façon positive avec leurs élèves contribuent aussi à un enseignement de qualité et au rendement des élèves (p. ex., Birch et Ladd, 1998; Muller, 2001; Rowan, Chiang et Miller, 1997). Lorsqu'elles sont positives, les interactions entre les enseignants et les élèves influent directement et indirectement sur le rendement scolaire (en encourageant, par exemple, les élèves à s'engager et à s'intéresser à leur apprentissage (p. ex., Crosnoe, Johnson et Elder, 2004; Esposito, 1999). Pour favoriser, par exemple, des interactions positives avec leurs élèves, les enseignants doivent posséder d'excellentes habiletés de communication et faire usage de la langue avec compétence.

En résumé, la maîtrise de la langue par les enseignants constitue un élément clé de la réussite des élèves. Il s'avère essentiel que les enseignants formés dans une langue autre que le français ou l'anglais maîtrisent parfaitement la langue d'enseignement. La revue de la littérature qui suit sert de base à l'établissement des compétences linguistiques que doivent posséder les enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année au Canada pour être considérés comme compétents dans une langue d'enseignement donnée.

### Enseignement en contexte de français langue première

Au Canada, l'enseignement en contexte de français langue première est associé à de nombreuses préoccupations et comporte des défis qui reflètent la situation unique de la langue française au Canada (Martinet, Raymond et Gauthier, 2001). À l'évidence, le français est la langue de la majorité au Québec, où il profite donc d'un statut privilégié. Cependant, comme le souligne l'important rapport de la Commission des États généraux sur la situation et l'avenir de la langue française au Québec (2001), la nécessité de protéger et de promouvoir la langue française demeure une préoccupation constante, tout comme les défis relatifs à l'intégration des nouveaux immigrants.

Le rapport susmentionné, communément appelé « rapport de la Commission Larose », présente une vision positive de l'avenir du français au Québec et attribue au système scolaire un rôle primordial dans la concrétisation de cette vision :

« La promotion et le rayonnement du français, comme sa capacité à nommer le monde moderne, reposent sur l'aptitude de la société québécoise à maîtriser cette langue qu'elle offre en partage à tous ceux et celles qui choisissent d'habiter son territoire. »

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC, 2001, p. 5

Plus précisément, le rapport de la Commission Larose indique que l'école est le « principal foyer de réflexion sur la langue [et] devrait en assurer la maîtrise à l'oral comme à l'écrit » (2001, p. 35). En fait, le rapport souligne le rôle central et déterminant que jouent la maîtrise de la langue et les compétences linguistiques poussées des enseignants en ce qui concerne la capacité du système d'éducation à : répondre aux besoins des parents, des jeunes et des adultes au sein d'une collectivité; assurer un enseignement efficace en français; promouvoir la francisation des nouveaux immigrants; et intégrer et soutenir les gens dont les aptitudes à lire et à écrire sont limitées, qui ont abandonné l'école ou dont les rêves de rendement scolaire et de participation à la société pourraient être compromis sans l'intervention du système d'éducation.

L'enseignement en milieu francophone au Canada reflète les conditions sociales, historiques, politiques et démographiques du Canada français. Comme l'indique le rapport de la Commission Larose :



**L'institution scolaire est au cœur de la transmission des savoirs et des connaissances, de la découverte et de la compréhension du monde dans lequel on évolue ainsi que de l'apprentissage de la vie commune et citoyenne. C'est dire combien l'institution scolaire *de langue française comme de langue anglaise*, depuis le primaire jusqu'à l'université, a un rôle central à jouer dans la formation des citoyens et l'acquisition de la maîtrise du français, langue officielle et commune du Québec. Elle doit se déployer comme un extraordinaire lieu d'éveil et de rigueur où se conjuguent la curiosité, le goût d'apprendre et le désir de pénétrer tous les secteurs de l'activité sociale, économique, scientifique et culturel[le] au moyen d'une langue écrite et parlée qui soit belle, vivante, créative et réputée pour sa qualité. Maîtriser une langue, c'est avoir une connaissance intime de ses moindres caprices comme de ses grandeurs. C'est en possédant son code et en pénétrant l'univers culturel qui la porte que l'on comprend son histoire, ses valeurs, ses symboles.**

COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE  
AU QUÉBEC, 2001, p. 37, ITALIQUES AJOUTÉS



Bref, il importe d'avoir conscience des aspects de l'éducation sur lesquels les conditions propres aux collectivités et aux écoles de français langue première influent particulièrement. Ceci se vérifie spécialement dans les écoles en milieu francophone minoritaire où, comme nous en discuterons plus loin dans ce rapport, le défi demeure trop souvent d'assurer la vitalité linguistique<sup>1</sup> de la langue française.

Nous reconnaissons que des défis de taille se posent aux collectivités et aux écoles de français langue première. En faisant la revue de la littérature sur les compétences linguistiques requises des enseignants, nous avons considéré avec beaucoup d'attention la possibilité que les enseignants travaillant en contextes de français langue première ou d'anglais langue première ont besoin d'un ensemble différent de compétences linguistiques. La littérature suggère que le contexte linguistique a effectivement un rôle à jouer – selon le contexte, les enseignants comptent davantage sur certains aspects de leur ensemble d'habiletés linguistiques plutôt que sur d'autres.

<sup>1</sup> La « vitalité linguistique » est une notion englobante dont la signification peut varier selon les indicateurs choisis pour la mesurer. À la base, la vitalité linguistique fait référence au nombre de locuteurs d'une langue donnée au sein d'une entité géographique définissable. De plus, on mesure souvent la vitalité linguistique en fonction de la protection prévue par la loi ou du statut légal dont jouit une langue. D'une manière générale, la vitalité linguistique fait référence à « la puissance d'attraction » qu'exerce une langue, particulièrement lorsque celle-ci est minoritaire. Dans ce contexte, la puissance d'attraction de la langue indique dans quelle mesure les individus qui disent parler cette langue (parfois avec divers degrés de maîtrise et d'aisance) ont envie de l'apprendre et de s'en servir; il en est de même pour les locuteurs d'une ou d'autres langues avec lesquelles la langue minoritaire coexiste. Finalement, la vitalité linguistique fait référence à la « résistance » ou à la « persistance » d'une langue, particulièrement lors du contact avec d'autres langues. Le présent rapport englobe toutes les dimensions de la notion de « vitalité linguistique », même si le français est l'une des deux langues officielles du Canada et qu'il est par conséquent protégé par la loi.

Cependant, les différences au sein de ces ensembles d'habiletés – ou de compétences linguistiques – ne semblent pas significatives d'un contexte linguistique à l'autre. Par exemple, comme on le verra plus loin, les enseignants sont souvent appelés à jouer plusieurs rôles différents, dont l'un consiste à incarner un modèle langagier et culturel en contexte scolaire. Bien entendu, les détails de ce modelage linguistique et culturel varient selon qu'il s'agit d'un contexte où l'anglais est la langue première ou d'un contexte où c'est le français qui est la langue première, mais les compétences requises n'en demeurent pas moins identiques. La maîtrise d'un riche vocabulaire scolaire est une de ces compétences. Bien que les termes diffèrent d'une langue à l'autre, la compétence est la même dans les deux contextes linguistiques. L'importance de ce rôle que les enseignants sont appelés à jouer peut aussi varier selon le contexte linguistique. En effet, le besoin de maintenir la vitalité linguistique de la langue française amène parfois les enseignants en milieu francophone à ressentir plus vivement l'urgence rattachée à leur rôle de modèles langagiers. Néanmoins, les enseignants en milieu anglophone sont aussi appelés à jouer ce même rôle.

L'analyse suivante porte sur deux ensembles d'enjeux importants qui ressortent de la littérature sur l'enseignement en français au Canada. Le premier ensemble d'enjeux concerne les défis communs relatifs à l'enseignement en français au Canada, alors que le second aborde particulièrement l'enseignement en milieu francophone minoritaire. L'analyse ayant trait au premier ensemble d'enjeux comporte aussi un survol des différentes visions du rôle des enseignants en tant que modèles langagiers telles que les présente la littérature; à leur tour, ces visions reflètent les grands défis que pose l'enseignement en français au Canada. L'analyse qui suit n'est pas exhaustive; elle tente plutôt de contextualiser les diverses compétences linguistiques propres à l'enseignement abordées plus loin dans ce rapport en tenant compte des réalités et des enjeux concernant l'enseignement en français au Canada.

### Enseignement en français : quelques défis généraux

La qualité de la langue utilisée et maîtrisée par les enseignants (Blain et Lafontaine, 2010; Ouellon, 2007; Ouellon et Dolbec, 1999; Préfontaine, Lebrun et Nachbauer, 2000) de même que le rôle de la langue comme outil de transmission culturelle – ou « vecteur culturel » (Duchesne, 2010; Lafontaine, 2006; Lebrun et Préfontaine, 1999) constituent deux aspects importants de l'enseignement en français au Canada, selon la revue de la littérature. En effet, plusieurs recherches abordent directement l'importance, pour les enseignants, de posséder des compétences langagières poussées (Armand, 2009; Ostiguy, Champagne, Gervais et Lebrun, 2005) afin d'enseigner efficacement (Richard et Dezutter, 2006), ainsi que l'obligation – partagée par tous les enseignants et sans égard à la matière enseignée – de favoriser un bon usage de la langue (Chartrand, 2007). Par exemple, Dulude (1996) suggère que, pour enseigner efficacement, les enseignants doivent réussir à :

**[...] apprendre [aux élèves] à se poser des questions, à formuler des hypothèses, à recueillir et à organiser des données qui permettent de les vérifier, à comparer, à analyser et à interpréter le fait, à juger de la valeur d'un argument, à élaborer des généralisations.**

p. 42

Pour ce faire, tant l'élève que l'enseignant qui joue le rôle de guide et de modèle d'apprentissage doivent faire usage de la langue de façon soignée et appropriée (Blaser, 2008).

Lebrun (2008a) va encore plus loin en affirmant que la maîtrise de la langue par l'enseignant est encore plus essentielle, étant donné la notion socioconstructiviste selon laquelle le déroulement de l'apprentissage et de l'enseignement constitue une coconstruction de la connaissance entreprise par les enseignants et les apprenants à l'aide d'échanges langagiers (Aubé, 2004). Ces échanges, qualifiés par Leclercq (2000) de modalités de communication pédagogique, se distinguent des autres en ce qu'ils reposent principalement sur une communication transmissive, constructiviste ou dialogique. Ces considérations, bien que théoriques, illustrent davantage la nature complexe et variable de la langue dont l'enseignement fait usage.

L'importance des compétences langagières pour l'enseignement est aussi officiellement reconnue par les gouvernements et les décideurs en milieu francophone, comme l'indique l'enquête sur les compétences nécessaires à l'enseignement décrite dans le document *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles* (Martinet et coll., 2001); étude effectuée pour le ministère de l'Éducation, des Loisirs et du Sport du Québec. Plus précisément, ce document décrit l'un des fondements de l'enseignement comme étant la compétence nécessaire pour :

« **Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit, dans les divers contextes liés à la profession enseignante.** »

Le document approfondit ainsi les composantes de cette compétence, grâce à laquelle l'enseignant peut :

« **(a) employer une variété de langage oral appropriée dans ses interventions auprès des élèves, des parents et des pairs; (b) respecter les règles de la langue écrite dans les productions destinées aux élèves, aux parents et aux pairs; (c) pouvoir prendre position, soutenir ses idées et argumenter à leur sujet de manière cohérente, efficace, constructive et respectueuse lors de discussions; (d) communiquer ses idées de manière rigoureuse en employant un vocabulaire précis et une syntaxe correcte; (e) corriger les erreurs commises par les élèves dans leurs communications orales et écrites; et (f) chercher constamment à améliorer son expression orale et écrite.** »

MARTINET ET COLL., 2001, p. 71-73

Après la qualité relative à l'usage de la langue, le deuxième grand enjeu qui ressort des recherches sur l'enseignement en français au Canada se rapporte à la notion selon laquelle la langue est un vecteur culturel ou un outil de transmission culturelle. Cette notion revêt d'ailleurs une importance particulière tant au Québec qu'en milieu linguistique minoritaire partout au pays. Comme le reste du Canada, le Québec mise beaucoup sur l'immigration en ce qui concerne la croissance et le renouvellement de sa population. Les données provinciales sur l'immigration indiquent par exemple qu'en 2010, le Québec a accueilli 53 985 immigrants; ce nombre d'immigrants accueillis est semblable à celui de 2009 (49 489) et de 2008 (45 264)<sup>2</sup>. Le Québec s'est vu accorder le droit d'établir ses propres priorités et limitations en matière d'immigration afin de promouvoir l'utilisation du français et son adoption comme principale langue de communication; pourtant, 20,4 p. 100 des immigrants arrivés au Québec en 2010 ont déclaré ne connaître ni le français ni l'anglais et 14,5 p. 100, ne connaître que l'anglais. Il n'est donc pas surprenant que la langue première de plusieurs élèves

<sup>2</sup> Ces données sont tirées des bulletins statistiques sur l'immigration permanente au Québec pour les années 2008-2010. On peut les consulter au <<http://www.micc.gouv.qc.ca/fr/recherches-statistiques/stats-immigration-recente.html>>.



québécois ne soit pas le français. En effet, selon McAndrew et coll. (2009), pour 34 p. 100 des élèves des écoles de français langue première de Montréal, le français est une langue seconde. En outre, comme le soulignent Cormier, Pruneau et Rivard (2010) :



**Puisque la langue est porteuse d'identité, [...] les élèves de milieux de langue en contact arrivent à l'école avec un registre vernaculaire particulier qui, dans certains cas, s'éloigne beaucoup du registre de l'école ou qui, dans d'autres cas, s'avère être le registre d'une autre langue (l'anglais, l'arabe, etc.).**

p. 346



La maîtrise de la langue d'enseignement par l'enseignant, bien qu'essentielle, n'est donc pas le seul facteur influant sur l'apprentissage des élèves; afin de comprendre la valeur particulière des compétences linguistiques en ce qui concerne l'enseignement, il faut considérer la langue comme vecteur culturel et le rôle de l'enseignant comme agent de transmission culturelle. Souvent, l'héritage culturel des élèves immigrants des écoles de français langue première diffère beaucoup de celui des élèves francophones nés au Québec et au Canada, et ce, même lorsque ces élèves immigrants maîtrisent le français. Par exemple, plus de 60 p. 100 des immigrants arrivés au Québec en 2010 ont déclaré venir d'un pays d'Afrique ou d'Asie.

Dans un milieu comme le Québec, où l'intégration des immigrants se fonde sur une approche interculturelle (Nugent, 2006), les enseignants sont en première ligne des efforts de développement d'une culture commune en raison de leur rôle d'agents de transmission culturelle. Pour s'acquitter de cette responsabilité, les enseignants doivent disposer d'un vaste éventail de référents culturels (p. ex., théâtre, opéra, poésie, cinéma, chanson et littérature; voir Mottet et Gervais, 2007), savoir établir des rapports et faire des liens avec des cultures et des traditions différentes, et posséder les compétences langagières nécessaires à l'échange culturel avec leurs élèves.

En revanche, en milieu linguistique minoritaire, l'école est souvent le seul endroit où les élèves ont l'occasion de communiquer régulièrement en français. Dans un tel milieu, c'est aussi l'école qui offre aux élèves la possibilité de développer et de maintenir une identité francophone. Pour y parvenir, il est essentiel que les apprenants en milieu linguistique minoritaire entretiennent « un rapport positif avec la langue tout en visant pour [eux] un optimum de production et de réception langagières en français qui s'accompagnent d'une enculturation active » (Cormier, 2005). Ces circonstances soulignent davantage le rôle des enseignants en tant que modèles langagier et culturel qui stimulent le développement d'une identité francophone positive chez les élèves.

D'après la revue de la littérature, c'est par l'intermédiaire des multiples responsabilités et rôles qui leur sont attribués (voir par exemple Lafontaine, 2006; Plessis-Bélair, 2008; Tamse, 2001) que les enseignants servent d'agents de transmission culturelle et promeuvent l'apprentissage de la langue comme vecteur culturel. Selon Tamse (2001), un enseignant qui joue le rôle d'agent de transmission culturelle devient « un "accompagnateur" qui soutient les apprenants dans leur investigation et leur réflexion tant collective qu'individuelle ». Cette idée est d'ailleurs reprise par Lafontaine (2006), qui suggère que :



**L'enseignant, peu importe la matière qu'il enseigne, est un passeur culturel et devient héritier, critique et interprète d'objets de culture ou de savoirs, notamment au sujet de la langue, véhicule des savoirs transmis en classe, ce qui est indissociable de sa maîtrise et des divers modes de communication.**

2006, p. 71



La revue de la littérature reflète une continuelle préoccupation relative à ces enjeux. En outre, elle donne deux conceptions distinctes des rôles et des responsabilités des enseignants en ce qui concerne l'enseignement du français et l'enseignement en français, ainsi que des compétences langagières qui y sont relatives et que les enseignants doivent posséder. La première conception reflète une inquiétude constante quant à la qualité du français (voir par exemple Harel, 1996; Paquot, 2001). Cette inquiétude comprend la qualité du français oral et écrit utilisé par les élèves francophones du Canada et, particulièrement, du Québec. Elle mène généralement à une vision de l'enseignant comme modèle langagier devant posséder une connaissance approfondie des règles et des « mécanismes » de l'usage de la langue. Une telle vision tend à définir les compétences langagières requises des enseignants en fonction des connaissances disciplinaires qu'ils doivent posséder pour bien utiliser et enseigner la langue. Comme le souligne Pilote (2008), cette insistance sur l'utilisation appropriée de la langue exige la maîtrise de la grammaire et du sens, et la capacité de produire un texte (ou de présenter des arguments) de façon cohérente, de construire des phrases correctes et d'orthographier les mots de façon juste.

L'insistance sur la qualité de la langue dont font usage les enseignants comprend aussi l'attention prêtée au choix des registres que requièrent différentes situations de communication et d'apprentissage (Dulude, 1996; Lebrun, 2008b; Paquot, 2001). Selon Mottet et Gervais (2007), l'enseignant doit donc connaître de façon approfondie les différences entre le français littéraire ou formel et le français informel ou commun, de même que la production culturelle francophone mondiale en général et la culture locale francophone en particulier. De plus, l'enseignant doit reconnaître les registres de langue, les normes et les codes de la société, et les situations de communication où l'utilisation du langage informel ou formel est requis. Comme le souligne Harel (1996, faisant référence à Sallenave, 1995) :



**À l'école comme à la maison, tolérer, ou pire encore, inculquer inconsciemment à l'enfant ces formes erronées du langage constitue un crime contre l'intelligence : « le glissement vers des formes erronées ou non encore reconnues – en admettant qu'elles le soient un jour – accentue la dépossession de ceux qui n'en ont pas d'autres à leur disposition, et les prive dans le temps où ils en auraient le plus besoin des possibilités d'expression, de pensée et de logique ».**

p. 2



Ainsi, la première conception relevée dans la littérature confère aux enseignants le rôle de *modèle langagier et de maître de la technique* surtout en ce qui concerne les règles d'usage, de grammaire, de syntaxe et d'orthographe de la langue. Sans nécessairement favoriser une approche pédagogique en particulier, cette conception tend à définir les responsabilités des enseignants travaillant en milieu francophone en fonction des aspects techniques de l'usage de la langue et présuppose donc que les enseignants maîtrisent parfaitement celle-ci.

La mise en place du *Test de certification en français écrit pour l'enseignement* (TECFÉE) du Québec reflète cette préoccupation relative à la qualité de la langue et le rôle des enseignants qui en découle, celui de modèle langagier et de maître de la technique. En fait, la mise en œuvre du TECFÉE résulte de l'une des principales recommandations du rapport de la Commission Larose, mentionné précédemment, ainsi que de la Politique de la langue commune aux programmes de formation à l'enseignement adoptée par l'Association des doyens, doyennes et directeurs, directrices pour l'étude et la recherche en éducation au Québec (ADEREQ) en 2005. Les universités québécoises ont créé le TECFÉE dans le but d'uniformiser l'évaluation du degré de maîtrise du français qu'ont les étudiants suivant un programme de formation à l'enseignement.

Pour obtenir un brevet d'enseignement au Québec, il faut maintenant réussir au TECFÉE. Actuellement, le TECFÉE est le seul test reconnu au Québec pour évaluer la maîtrise du français écrit chez les étudiants suivant une formation à l'enseignement, tant au baccalauréat qu'aux cycles supérieurs. Le test est administré par les universités et comporte deux parties principales : un questionnaire évaluant la maîtrise du code linguistique à l'aide de questions à choix multiples sur la grammaire, la morphologie, la syntaxe, la ponctuation, l'orthographe et le vocabulaire, et une épreuve de rédaction. Depuis 2006, les étudiants inscrits à un programme de premier cycle de formation à l'enseignement doivent réussir au TECFÉE avant de commencer leur troisième stage et obtenir une note minimale de 70 p. 100 à chacune des deux parties du test. Il est prévu que les enseignants formés à l'extérieur du Québec dans une langue autre que le français ou ne pouvant pas démontrer leur maîtrise de cette langue devront aussi réussir au TECFÉE.

La seconde conception du rôle des enseignants tirée de la revue de la littérature reflète une préoccupation identitaire fondamentale relative à l'apprentissage et au développement de la langue française au Canada (Aubé, 2004). Globalement, la notion de compétence linguistique des enseignants que reflètent les recherches de ce second courant est plus vaste, plus complexe et plus englobante que celle qui ressort de la littérature relevant de la première conception décrite auparavant. En effet, cette littérature soulève à maintes reprises des questions sur le caractère distinct du français du Québec et du Canada, sur ce que devrait être le français parlé et écrit au Canada afin de promouvoir l'identité culturelle distincte de ceux qui l'utilisent (Mottet, 2009), et sur le rôle de *modèle culturel* que les enseignants doivent jouer pour les élèves.

Cette seconde conception se distingue de la première en ce que sa vision de la compétence linguistique s'étend au-delà des connaissances techniques et de la maîtrise de la langue; elle voit la langue comme un outil et un moteur de vitalité linguistique et culturelle pour différents groupes d'apprenants. Il découle de cette conception que la compétence linguistique englobe, en plus de la maîtrise technique et disciplinaire mentionnée précédemment, la connaissance, l'obtention et l'utilisation des produits et référents culturels propres au milieu francophone où se déroule l'enseignement. Dans cette perspective, la compétence linguistique présuppose que les enseignants soient aptes à jouer le rôle de médiateurs et de formateurs langagiers cultivés pour leurs élèves; à aider les élèves à se familiariser avec les divers registres appropriés à différentes situations de communication ou convenant au style de communication de chaque matière; et à valoriser les traditions culturelles et linguistiques des apprenants. Comme l'affirment Mottet et Gervais (2007),



**Le maître cultivé [...] organise son discours en circonscrivant bien son sujet et en l'adaptant à ses interlocuteurs et à son message. Attentif à son auditoire et conscient de la nature de ses propos, le maître cultivé choisit l'intonation, le débit, le volume et le rythme de sa voix en conséquence. Son attitude, sa posture, ses gestes et son regard contribuent à la qualité de ses interactions avec ses interlocuteurs [...]. Véritable caméléon linguistique [...] (Corbeil, 1993), il adapte aisément son expression orale aux situations de communication. Dans le discours de ses interlocuteurs, il sait repérer les formes caractéristiques de l'oral, ainsi que les variantes socialement acceptées ou stigmatisées.**

p. 345



Bien que la préoccupation relative à l'identité ne soit pas aussi présente dans la littérature consacrée à l'enseignement en milieu anglophone, les attentes à l'égard des enseignants y sont semblables. En effet, on s'attend à ce qu'ils modèlent l'usage de la langue de façon appropriée et jouent un rôle dans l'enculturation scolaire de leurs élèves (Bowers, Fitts, Quirk et Jung, 2010).

### Enseignement en français en milieu minoritaire francophone



**La réalité démographique des communautés francophones en milieu linguistique minoritaire confère au système scolaire des responsabilités accrues et une mission élargie. Ces communautés, dispersées et isolées dans l'immensité du territoire canadien, subissent l'influence de la langue et de la culture majoritaires (Cormier, 2005). À cela s'ajoutent les effets de l'exogamie et de la dénatalité qui contribuent à la diminution du taux de reproduction linguistique de la population francophone minoritaire (Landry et Allard, 1997). Ces constats conduisent Landry et Rousselle, cités dans Cormier (2005), à déplorer que « l'assimilation linguistique et l'érosion progressive des communautés [francophones en milieu minoritaire] atteignent des proportions alarmantes » (p. 3).**

CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA), 2008, p. 103



Comme le suggère la citation qui précède, les enseignants qui travaillent en milieu minoritaire francophone doivent souvent faire face à des situations particulières qui nécessitent des compétences linguistiques poussées. L'enseignement en milieu linguistique minoritaire comporte son lot de défis, y compris le manque de ressources et d'outils pédagogiques adaptés aux besoins de la communauté, la demande croissante de services de francisation (et de programmes d'actualisation linguistique) de même que l'immigration au sein de communautés dont l'identité culturelle et linguistique est souvent fragile [Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008]. Deux éléments supplémentaires sont particulièrement pertinents dans le débat sur les compétences linguistiques des enseignants : les compétences langagières des élèves et la présence envahissante de l'anglais dans les écoles et les communautés (voir par exemple Lajoie et Masny, 1994).

En milieu linguistique minoritaire, la première langue qu'ont parlée ou comprise les élèves francophones et qu'ils utilisent toujours n'est pas nécessairement le français. En milieu linguistique minoritaire, seuls 37 p. 100 des élèves francophones ont deux parents qui parlent français (Gouvernement du Canada, 2003). Le français est la principale langue de communication à la maison dans moins de 15 p. 100 des familles où un seul parent parle français (Landry, 2003). Conséquemment, plusieurs élèves francophones en milieu linguistique minoritaire ne développent pas les compétences langagières nécessaires pour apprendre efficacement [Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2008; Gilbert, LeTouzé, Thériault et Landry, 2004]. De plus, de nombreuses communautés minoritaires francophones sont trop petites pour offrir à leurs membres des services en français, dans les bibliothèques ou les centres communautaires, par exemple (Ontario, Ministère de l'Éducation, 2003); de ce fait, les écoles deviennent les seuls établissements où les élèves peuvent s'immerger profondément dans un environnement francophone (Landry, Allard et Deveau, 2007). Dans ces circonstances, il n'est pas surprenant que les élèves issus de milieux linguistiques minoritaires éprouvent souvent de la difficulté à maîtriser « la langue de l'école », un français qu'ils perçoivent comme étant décontextualisé et ressemblant assez peu à la langue parlée dans les autres environnements et contextes auxquels ils sont exposés (Cormier et coll., 2010; cité dans Cummins, 2000).

Cela souligne à quel point il est important que les enseignants travaillant en milieu linguistique minoritaire sachent moduler leur discours en fonction des degrés variés de maîtrise de la langue de leurs élèves (Faltis, Arias et Ramirez-Marin, 2010) dans des classes qui comptent aussi bien des élèves connaissant peu le français que d'autres le maîtrisant très bien (Coghlan et Thériault, 2002). Ces recherches redisent encore l'importance du rôle des enseignants comme modèles langagiers et culturels à l'école. En milieu linguistique minoritaire, ce rôle peut être particulièrement exigeant.

Les élèves en milieu linguistique minoritaire peuvent aussi souffrir d'un sentiment d'insécurité linguistique et, par conséquent, douter de leur identité francophone (Allard, Landry et Deveau, 2005; Gilbert et coll., 2004). Pour plusieurs, c'est d'ailleurs à ce sentiment d'insécurité et à la préférence des élèves pour l'anglais lorsqu'ils communiquent entre eux qu'on peut attribuer l'utilisation persistante de l'anglais, qui est souvent la langue dominante, par les élèves des écoles de français langue première. Par conséquent, en plus d'enseigner à des élèves dont la maîtrise du français peut varier considérablement, les enseignants travaillant en milieu linguistique minoritaire doivent aussi : trouver les moyens d'encourager les élèves à surmonter leur sentiment d'insécurité linguistique et identitaire, et à utiliser la langue avec fierté et confiance, peu importe leur degré de maîtrise (Cormier, 2005); tenir compte des deux langues auxquelles les élèves sont exposés, qui n'occupent pas le même espace ou qui ne possèdent pas le même « attrait identitaire », et des pressions exercées en faveur de l'assimilation; proposer des situations d'apprentissage qui font appel à toutes les fonctions linguistiques; donner l'occasion aux élèves d'établir une relation positive avec la langue française et développer une identité culturelle [Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), 2003].

Dans de telles circonstances, les enseignants deviennent les principaux modèles en ce qui concerne l'usage de la langue orale et écrite; ils doivent donc posséder les compétences nécessaires pour s'acquitter de cette responsabilité. Ils jouent un rôle essentiel pour remplir le mandat de construction identitaire au cœur des activités des écoles en milieu francophone minoritaire. On leur demande aussi souvent de sensibiliser les élèves à la prédominance de l'anglais et au danger d'assimilation linguistique et culturelle.

Dans l'élaboration d'un cadre des compétences linguistiques requises des enseignants, il s'avère donc essentiel d'inclure des compétences telles que modeler le bon usage de la langue et fournir de la rétroaction (sous diverses formes) aux élèves quant à leur propre usage de la langue. De même, pour convenir aux enseignants travaillant en milieu linguistique minoritaire, toute évaluation de la compétence linguistique des enseignants devra mesurer ces types de compétences (modélage linguistique et rétroaction).

Dans les parties qui suivent, nous proposons une analyse de la littérature publiée en anglais et en français sur les compétences linguistiques que doivent posséder les enseignants afin de réussir à s'acquitter de leurs responsabilités dans les contextes de français langue première et d'anglais langue première. Lors de cette revue de la littérature, nous avons prêté une attention particulière aux enjeux ayant trait au contexte linguistique décrits précédemment.

## APERÇU DE LA LANGUE UTILISÉE EN CLASSE

Il est préférable de donner d'abord un aperçu de la langue utilisée en classe avant de résumer la littérature portant sur les compétences linguistiques dont les enseignants ont besoin pour exercer efficacement leur profession. L'aperçu qui suit commence par un bref résumé des compétences générales requises par la profession enseignante. Il est suivi d'une analyse des types de langues dont se servent les enseignants. Cette partie se termine par la description des divers rôles que jouent les enseignants et des compétences linguistiques qui s'y rattachent.

### Compétences générales des enseignants

Lorsqu'ils exercent leur profession en classe, les enseignants doivent connaître la matière et le programme d'études, posséder des compétences pédagogiques et en gestion de classe, être sensibles au contexte et comprendre leurs élèves (p. ex., Andrew et coll., 2005; Andrews, 2003a; Andrews, 2003b; Çakır et Alici, 2009; Elder, 2001; Hill, Rowan et Ball, 2005; Troudi, 2005). Pour ce faire, les enseignants doivent faire usage de la langue, ce qui fait de la maîtrise de la langue l'un des plus importants éléments de leur bagage d'aptitudes professionnelles.

En plus des connaissances propres à une discipline dont il a besoin pour enseigner le programme d'études, un enseignant efficace doit aussi posséder les compétences linguistiques qu'il cherche à faire acquérir à ses élèves ainsi que les compétences procédurales et pédagogiques requises pour enseigner des compétences langagières et en faciliter l'acquisition (Laplante, 2000; Mottet, 2009; Paradis, 2004). Pour les enseignants, la langue est à la fois le véhicule et l'objet de l'enseignement. Les compétences langagières complexes dont ils ont besoin englobent tous les aspects de la langue que requièrent les échanges courants de même qu'un éventail de compétences spécialisées (Elder, 2001). Une bonne connaissance des structures et des fonctions de la langue ainsi que l'aisance nécessaire à la transmission efficace du contenu font partie de ces compétences (Elder, 2001).

Les enseignants doivent souvent enseigner à divers groupes d'élèves dont le degré de compétence diffère et dont les origines culturelle, socio-économique et linguistique sont variées. Cette diversité en exige davantage des compétences linguistiques des enseignants (den Brok, van Eerde et Håjer, 2010). Ceux-ci doivent moduler leur usage de la langue afin de s'adapter aux divers degrés de maîtrise de la langue des élèves de leur classe (Faltis et coll., 2010). Pour offrir à ces élèves des expériences d'apprentissage significatives et renforcer leur rendement et leur réussite scolaires, les enseignants doivent également tenir compte de la diversité linguistique et culturelle de leur classe et y être sensibles (Ladson-Billings, 1994; Villegas et Lucas, 2002).

Pour devenir compétents en matière de communication, les enseignants doivent posséder différents types de compétences langagières. Ils doivent connaître les structures et les formes linguistiques appropriées et savoir les utiliser; saisir la portée sociale de leurs paroles; comprendre la façon d'interpréter la communication orale et écrite dans un contexte plus vaste; et savoir employer différentes stratégies de communication verbale et non verbale s'il y a des obstacles à la communication ou en cas de bris de communication.

## Types de langue dont les enseignants font usage

L'usage de la langue et la signification des interactions linguistiques dépendent du contexte et de l'objectif de communication ainsi que des rôles et des relations des participants. Les enseignants pleinement compétents en matière de langue savent faire usage de façon appropriée d'une variété de formes linguistiques (du langage formel au langage informel), et ce, dans les quatre modalités langagières que sont la compréhension écrite, l'expression écrite, l'expression orale et la compréhension orale.

## Formes linguistiques

Les enseignants emploient des formules types et des termes dans le langage formel prisés en milieu scolaire. Ce faisant, ils élargissent le sens de mots familiers et ils donnent accès à des idées abstraites et à des concepts complexes (Zwiers, 2007). Ils initient les élèves à la langue scolaire formelle et ils les aident à s'appropriier la langue dont ils devront se servir pour réussir à l'école (Bowers, Fitts, Quirk et Jung, 2010). Ainsi, dans le contexte d'anglais langue première comme dans le contexte de français langue première, ils font découvrir à leurs élèves un registre de langue qui ne leur est pas familier, modèlent l'usage approprié de ce registre et fournissent une rétroaction aux élèves quand ceux-ci l'utilisent à leur tour.

Les enseignants initient leurs élèves à la langue scolaire **formelle** au moyen du modelage, d'exposés et de démonstrations qui illustrent le vocabulaire, les structures linguistiques, les règles d'interaction et les façons de se comporter, de réfléchir et de communiquer dans des contextes d'apprentissage structurés. À l'aide de locutions employées à l'école, les enseignants animent des activités et décrivent des procédés, des tâches et des processus cognitifs. Les expressions idiomatiques dont ils se servent sont variées : « tout ça revient à », « cette réponse ne tient pas la route », « c'est un argument mince », « c'est une belle trouvaille », « le cœur du sujet », « vous êtes maintenant dans la bonne voie », « épilchez l'article », « étayez votre thèse » et « du point de vue de... » (Zwiers, 2007).

Les enseignants doivent également maîtriser le langage **informel**, la lecture et l'écriture pour communiquer efficacement et établir des liens personnels avec les élèves et les parents, les collègues et les membres de la communauté à l'extérieur de la classe (Macken-Horarik, Devereux, Trimmingham-Jack et Wilson, 2006). Par exemple, les enseignants sont censés renseigner les parents sur les programmes d'études des élèves, notamment lors de rencontres parents-enseignant, au moyen de lettres ou de dépliants, ou à l'aide d'autres formes de communication exprimant l'information dans le langage informel.

## Modalités langagières

Les enseignants doivent maîtriser les quatre modalités langagières : la compréhension écrite, l'expression écrite, la compréhension orale et l'expression orale.

L'**expression orale** (communication orale) est la modalité langagière qui reçoit le plus d'attention dans la revue de la littérature. L'expression orale est la modalité langagière la plus fréquemment utilisée par les enseignants, lesquels doivent maîtriser divers registres du discours, dont le style formel ou informel (Lebrun, 2008b). Les enseignants doivent savoir faire usage de la langue pour « exposer des faits, expliquer, analyser, résumer, interroger, donner des consignes, reformuler, convaincre, etc. » (Richard et Dezutter, 2006, p. 84).

Pour être de bons locuteurs, les enseignants doivent parler avec aisance, bien prononcer les mots, s'exprimer à un rythme convenant aux interactions en classe, se servir de l'insistance et d'un ton approprié au discours, articuler adéquatement, employer des expressions idiomatiques de façon judicieuse, utiliser les structures linguistiques correctes ainsi que le langage formel ou informel (Bowers et coll., 2010; Çakır et Alici, 2009; Coniam et Falvey, 2002; Sanger, Deschene, Stokely et Belau, 2007; Viète, 1998). Ils se servent également de procédés rhétoriques et de stratégies de simplification pour transmettre des connaissances spécialisées et les rendre compréhensibles aux apprenants (Elder, 2001).

Lors des discussions en classe, les enseignants doivent être capables de s'étendre sur les interventions des autres, d'annoncer des opinions, de transmettre l'information ou de changer de thème et d'exprimer et défendre leurs propres opinions (Viète, 1998). Lorsqu'ils animent des discussions en classe, les enseignants font usage de la langue de différentes façons afin de centrer la discussion sur le sujet (p. ex., en répétant ou en reformulant des idées) et de s'assurer de la participation de tous les élèves (p. ex., en s'adressant directement à des élèves; Mariage et coll., 2000; O'Connor et Michaels, 1993; Tannen, 1989).

Les enseignants qui travaillent avec des élèves handicapés, des élèves de langue seconde ou des élèves qui ont peu de contact avec la langue d'enseignement à l'extérieur de l'école (p. ex., en milieu linguistique minoritaire) doivent souvent modifier leur usage de la langue en tenant compte du degré de compétence, des connaissances et des expériences antérieures de ces élèves. Dans ces classes, il est plus probable que les enseignants se servent de directives procédurales, de pauses, de paraphrases, de répétitions, de décompositions et d'indices rhétoriques, qu'ils réduisent le rythme de leur discours et qu'ils articulent clairement (Elder, 2003). Il leur arrive souvent de simplifier le vocabulaire et la syntaxe, de répéter les messages au besoin et de subdiviser le message ou l'information en catégories faciles à associer (Robinson et Smith, 1981).

Parmi les recherches que nous avons consultées, plusieurs établissent, parfois très précisément, des compétences linguistiques et des indicateurs du rendement propres à la langue parlée par les enseignants. Cette littérature avance en outre que, pour communiquer oralement de façon appropriée, les enseignants doivent accepter leur rôle de modèle langagier et l'intégrer à l'exercice de leur profession (Armand, 2009; Dulude, 1996; Gervais, 2000; Harel, 1996; Lafontaine, 2004; Mottet et Gervais, 2007). De plus, l'utilisation efficace de la langue parlée par les enseignants exige notamment :

- la connaissance et le bon usage de la langue, comme l'utilisation appropriée des pronoms et de la formation du pluriel (Harel, 1996);
- la connaissance des façons de s'adresser aux élèves (Duchesne, 2010) et aux autres individus (Beaudoin et Giasson, 1997);
- l'utilisation de la communication orale pour favoriser la comparaison, le partage et la clarification des concepts et des notions (Cormier et coll., 2010; Dulude, 1994);
- le choix, la modulation et l'ajustement du discours en fonction des éléments d'une situation de communication orale (Lafontaine, 2000; Sarrasin, 1984);
- la capacité de fournir une explication, de façon claire et en peu de mots, de ses propres connaissances et idées (Dulude, 1996);
- l'utilisation ponctuelle et stratégique de la communication orale pour la gestion de classe et celle du comportement des élèves (Liva, 1995; Mottet et Gervais, 2007);



- la capacité de distinguer entre l'explication, l'argumentation, l'interaction, la correction, la réfutation et la rétroaction, et de s'en servir de façon appropriée (Leboulanger, 2004; Lebrun, 2008a);
- la place de choix de l'interrogation comme outil de communication ainsi que comme outil de réflexion sur les pratiques de communication (Lafontaine, 2006; Lafontaine et Marcotte, 2001-2002; Plessis-Bélair, 2008; Vanhulle, 1999);
- l'emploi d'un vocabulaire adapté à différentes situations de communication, l'utilisation de phrases de longueur et de complexité adéquates, et d'une élocution convenable (Armand, 2009; Lebrun, 2008a);
- les habiletés linguistiques nécessaires à la reformulation, à la répétition et à la substitution (Armand, 2009);
- la connaissance des règles phonétiques, morphosyntaxiques, grammaticales et lexicales (Nachbauer, Préfontaine et Lebrun, 1996; Préfontaine et coll., 2000);
- le savoir relatif à la façon de tenir compte de son public, d'évaluer les connaissances des auditeurs, d'éclaircir le sens des nouveaux termes, de résumer les idées principales et de définir clairement un plan destiné à la communication (Boyer, 1985; Howe, 1994; Plessis-Bélair, 2004).

**La compréhension écrite** est un processus cognitif qui consiste à décoder des lettres et des symboles afin de construire le sens de différents textes et documents. Peu importe le niveau scolaire et la matière, tous les enseignants doivent posséder des connaissances pratiques sur la matière qu'ils enseignent ainsi qu'un vocabulaire général. Ils doivent être capables de lire et de comprendre un large éventail de documents se rapportant à leurs responsabilités et à la matière, comme des textes de différents genres, dont les objectifs sont variés et qui sont présentés dans des formes diverses, y compris des textes traditionnels ou non (p. ex., Begoray, 2008; Henk, Moore, Marinak et Tomasetti, 2000; Louden et Rohl, 2006).

Il est plus facile pour les enseignants qui connaissent bien un large éventail de textes se rapportant à leur matière et englobant un éventail de niveaux de lecture (p. ex., livres d'images, biographies, revues, albums personnalisés, poésie, reportages photographiques, journaux, magazines, documents tirés de sources primaires) de susciter l'intérêt des élèves pour la littératie (Fisher et Ivey, 2005). Faire la lecture à voix haute aux élèves est une façon efficace de retenir leur attention et de modeler des stratégies de lecture et de compréhension, surtout lorsque le travail porte sur des textes complexes (p. ex., Gee et Rakow, 1990). Par conséquent, les enseignants doivent lire aisément en faisant les pauses aux bons endroits, avec la bonne intonation et une prononciation convenable, dans un style adéquat, avec justesse et naturel, et en articulant clairement (Elder, 2003; Gee et Rakow, 1990; Lane et coll., 2009; Louden et Rohl, 2006).

On considère tous les enseignants comme des alphabétiseurs puisque toutes les matières du programme d'études nécessitent des compétences en lecture et en écriture. Les enseignants doivent connaître et parvenir à mettre en œuvre diverses stratégies de compréhension écrite, comme faire des prédictions, reconnaître les messages et les objectifs, poser des questions, résumer, clarifier, analyser, établir des liens entre un texte et leurs propres expériences, faire des inférences, comparer, mettre en contraste, évaluer et décoder (Pressley et coll., 2001; Sinatra, 2000).

Pour les enseignants du primaire et les alphabétiseurs, la langue est à la fois le véhicule et le contenu de l'enseignement. En plus de savoir lire et comprendre les documents, les enseignants doivent connaître les compétences individuelles et les stratégies employées par les lecteurs compétents afin de les enseigner de façon explicite (Carreker et coll., 2005). Notamment, pour enseigner la lecture de façon efficace, ils doivent connaître différents sujets – comme la conscience phonémique, la phonétique, l'aisance, la reconnaissance de mots, le vocabulaire et la compréhension de textes – et les intégrer à leur enseignement quotidien de la littératie et de l'alphabétisation (National Institute of Child Health and Human Development, 2000). Les alphabétiseurs et les enseignants de langue première sont également censés comprendre et enseigner l'analyse structurale et contextuelle de textes, des compétences précises en compréhension – telles que reconnaître les séquences de texte, distinguer les faits des opinions, reconnaître les idées principales et utiliser des concepts reliés à l'écrit – et certaines compétences en lecture d'études comme, entre autres, l'utilisation d'un index et l'interprétation d'un diagramme à bandes (Blair, Rupley et Nichols, 2007; Mariage et coll., 2000; Neuhaus, Roldan, Boulware-Gooden et Swank, 2006; Phelps, 2009).

La revue de la littérature laisse aussi entendre que la capacité de l'enseignant à comprendre les éléments de la structure d'un texte – y compris sa superstructure (Boyer, 1985; Duguay, 1999a; Leboulanger, 2004; Roberge, 1999) ainsi que ses forces et ses faiblesses (Guertin, 2008; Simard, 1999) lui est essentielle pour comprendre des textes écrits et pour enseigner aux élèves des stratégies de compréhension écrite et de construction de textes, telles que la planification de la lecture, la (re)construction du sens d'un texte et la perception des réactions émotives et intellectuelles que peut provoquer un texte (Chartrand, 2009; Falardeau, 2003; van Grunderbeeck, 1993).

**L'expression écrite** fait partie des pratiques pédagogiques des enseignants lorsqu'ils préparent des présentations, affichent de l'information au tableau, fournissent des rétroactions écrites et préparent des leçons et des documents à remettre aux élèves, et qu'ils assemblent des documents d'information à l'intention des élèves, des parents et des collègues (Andrew et coll., 2005; Blair et coll., 2007; Lyon et Weiser, 2009). Pour être de bons rédacteurs, les enseignants doivent connaître la grammaire, la ponctuation, l'orthographe et la syntaxe.

Différentes approches théoriques portant sur la compréhension de l'enseignement et de l'apprentissage ont aussi influé sur la compréhension du rôle de l'expression écrite dans la pratique professionnelle des enseignants. Par exemple, l'importance de l'expression écrite pour l'enseignement efficace a été influencée par l'émergence d'approches socioconstructivistes de l'enseignement. Cette approche pédagogique valorise l'enseignement explicite de l'orthographe et de la grammaire.



**L'enseignement grammatical aide à maîtriser l'orthographe grammaticale, mais il va toucher bien d'autres aspects de la langue. Il doit aider l'élève à mieux maîtriser la syntaxe de l'écrit, à savoir construire correctement une phrase écrite en évitant par exemple tous les traits d'oralité.**

TRAN, 1992, p. 50



Selon cette perspective, le rôle de rédacteur et d'instructeur joué par l'enseignant (Bilodeau et Chartrand, 2009; Le Pailleur et Boulanger, 2002) a évolué de celui de réviseur vers celui de public et de cocréateur des productions écrites des élèves (Fortier et Préfontaine, 2004; Lafontaine, 2000; Lurcat et Cambon, 1981), ainsi que de modèle pour les élèves en matière de communication écrite (Longpré, 2001-2002; Pilote, 2008; Roberge, 1999; Simard, 1999). Les compétences de l'enseignant en matière de communication écrite doivent ainsi être suffisamment solides pour lui permettre de jouer pour les élèves son rôle de modèle langagier et de guide.

Tout comme la compréhension écrite, l'expression écrite fait partie de l'enseignement quotidien à tous les niveaux scolaires et dans toutes les classes. Tous les enseignants modèlent des stratégies et des méthodes relatives à l'expression écrite lorsqu'ils écrivent au tableau; rédigent des commentaires et des évaluations au sujet de la qualité des travaux remis par les élèves; soulignent les terminaisons des verbes, des mots et des locutions; relèvent les fautes; donnent des explications grammaticales; expliquent la signification de mots et de locutions; proposent des synonymes; présentent des mots ou des locutions; et conjuguent des verbes (Elder, 2003).

Les enseignants apprennent aux élèves des styles d'écriture variés – de la fiction au non romanesque – et les modèlent. Ils font la démonstration des démarches d'écriture (p. ex., la planification, la révision et la mise en page). Ils aident leurs élèves à établir l'intention d'écriture, modèlent une rédaction efficace, fournissent une rétroaction appropriée et enseignent aux élèves la façon de faire le suivi de leurs propres productions écrites (Duke, 1985; Kiuvara, Graham et Hawken, 2009).

L'orientation des activités d'écriture varie d'une matière à l'autre. Par exemple, les enseignants de langue première initient les élèves à la rédaction de textes à propos d'une expérience personnelle, narratifs, informatifs et argumentatifs (Kiuvara et coll., 2009) et prêtent une attention particulière à la grammaire, à l'usage des majuscules, à la ponctuation et à l'organisation du texte. En études sociales, les enseignants se concentrent davantage sur la conception et la présentation d'un argument ainsi que sur la révision des compétences et des stratégies se rapportant aux genres de textes propres à leur discipline (Kiuvara et coll., 2009) plutôt que sur la grammaire et les autres règles de la langue. Dans les classes de sciences, les textes informatifs sont les plus répandus.

Les enseignants ont également besoin de compétences en recherche (p. ex., prendre des notes, faire des résumés, écrire des notes de bas de page) afin de les modeler et de préparer les plans de leçons et de modules, et ce, afin que leurs élèves apprennent à rédiger des comptes rendus et des documents de recherche (Duke, 1985; McNaughton, Hamlin, McCarthy, Head-Reeves et Schreiner, 2008).

En classe et à l'extérieur de celle-ci, la **compréhension orale** fait nécessairement partie du bagage d'aptitudes essentielles de l'enseignant (Davis, 1994; English, 2007; Haroutunian-Gordon et Waks, 2010; McNaughton et coll., 2008); toutefois la revue de la littérature lui accorde beaucoup moins d'attention que d'autres modalités langagières, en particulier l'expression orale (Sensevy, Forest et Barbu, 2005).

La capacité d'écoute des enseignants les aide à évaluer les connaissances antérieures et nouvellement acquises des élèves (Lafontaine, 2000), à intervenir adéquatement dans les discussions en classe (Armand, 2009; Beaudoin et Giasson, 1997; Dulude, 1996) et à évaluer et clarifier ce qui n'a pas nécessairement été bien compris (Lebrun, 2008a; Léveillé et Dufour, 1999; Tremblay, 2006). En outre, selon les recherches, une bonne compréhension orale entraîne la connaissance de différentes techniques d'écoute (p. ex., la prise de notes, la reformulation, l'intention d'écoute) et la capacité d'enseigner celles-ci aux élèves (Lafontaine, 2004).

Pour aider les élèves à apprendre, les enseignants doivent comprendre et interpréter leurs réponses ainsi qu'évaluer leur compréhension du sujet et des concepts. Quand ils écoutent, les enseignants doivent reconnaître les points de vue et les perspectives des élèves tout en transmettant la compassion, l'empathie et le respect (Haroutunian-Gordon et Waks, 2010).

Par une écoute attentive, l'enseignant incite les élèves à répondre aux questions de façon réfléchie, car les élèves réagissent généralement de façon positive lorsqu'ils se sentent écoutés. Ce type d'écoute, appelé «écoute pédagogique», se base sur le désir sincère de l'enseignant d'entendre les réponses de ses élèves (Davis, 1994) et lui demande de se montrer ouvert, réceptif et patient (Haroutunian-Gordon et Waks, 2010; Waks, 1998). Afin d'identifier la confusion et de dissiper les malentendus, l'enseignant doit être capable d'écouter patiemment les difficultés que les élèves réussissent à décrire et celles qu'ils ne parviennent pas à exprimer clairement (English, 2007).

L'écoute active exige que l'enseignant parle et écoute. Pendant l'écoute active, l'enseignant pose des questions, fait des paraphrases et fournit des commentaires et une rétroaction afin de comprendre les réponses des élèves et de leur transmettre son intérêt pour leurs points de vue (Haroutunian-Gordon et Waks, 2010; McNaughton et coll., 2008).

Pour être de bons auditeurs, les enseignants doivent posséder une variété de compétences dont, entre autres, la capacité de comprendre un éventail de registres, de distinguer le langage formel du langage informel, de comprendre un discours très lié à son contexte ainsi que des indices verbaux et non verbaux, de comprendre le sens général d'un discours idiomatique, d'écouter un éventail d'idées variées et de les disposer en fonction de critères établis, de même que de comprendre leurs pairs et la langue qu'ils parlent (Viète, 1998).

Dans les deux contextes, d'anglais langue première et de français langue première, les enseignants doivent maîtriser parfaitement les formes linguistiques (registres formel ou informel) et les modalités langagières (expression orale, expression écrite, compréhension orale et compréhension écrite). Bien que les détails des compétences associées à chaque forme linguistique et à chaque modalité langagière diffèrent d'un contexte à l'autre, les compétences requises des enseignants demeurent les mêmes.

Après l'exploration des divers types de langue dont les enseignants font usage, nous allons maintenant discuter des nombreux rôles que ceux-ci sont appelés à jouer dans l'exercice de leurs fonctions.

## RÔLES DES ENSEIGNANTS EN CLASSE ET À L'EXTÉRIEUR DE CELLE-CI

Dans leur pratique de tous les jours, les enseignants assument plusieurs rôles différents y compris : instructeur, évaluateur, communicateur, gestionnaire, administrateur, organisateur, guide, tuteur, stimulateur, démonstrateur, accompagnateur, adaptateur. Chacun de ces rôles exige d'eux un ensemble particulier de compétences linguistiques (Block, Oakar et Hurt, 2002; Fillmore et Snow, 2000; Green, 1983a, 1983b; Holbein et Harkins, 2010; Mariage et coll., 2000; Mohr, 1998; Roskos, Boehlen et Walker, 2000).

### Les enseignants instructeurs

Les enseignants sont chargés d'apprendre aux élèves les sujets et les concepts que prescrit le programme d'études. Indépendamment de leur tâche d'enseignement, les enseignants font usage de la langue pour instruire les élèves. Ils ont alors recours à une variété de formules types, dont les exposés, les discussions, les démonstrations, le modelage, l'interrogation, la réflexion à voix haute, la rétroaction et la vérification de la compréhension (Holbein et Harkins, 2010; Mariage et coll., 2000).

### Les enseignants évaluateurs

Les enseignants évaluent les progrès des élèves en jugeant leur rendement et leur apprentissage (Green, 1983a). Pour évaluer l'apprentissage des élèves, les enseignants ont recours à des formules types comme l'interrogation et les questions incitatives afin de recueillir de l'information relative à la compréhension qu'ont les élèves des sujets ou des concepts. En outre, les enseignants utilisent des tâches écrites pour évaluer l'apprentissage des élèves. Ils fournissent des rétroactions orales et écrites à leurs élèves à propos de ce que ceux-ci ont appris ou non (Fillmore et Snow, 2000).

### Les enseignants gestionnaires

L'enseignement est un processus créatif de gestion des milieux, des activités et des situations dont le but est la maîtrise par les élèves du contenu scolaire et social de l'enseignement (Green, 1983a). En tant que gestionnaires de classe, les enseignants établissent et mettent en œuvre des stratégies permettant d'atteindre une variété d'objectifs pédagogiques et sociaux. Plus précisément, les enseignants déterminent les niveaux de participation appropriés (toute la classe, en groupes et individuellement); indiquent les règles de la participation et des interactions; et transmettent leurs attentes en ce qui concerne le moment auquel les élèves devraient parler et la façon dont ils devraient le faire, ainsi que l'interprétation qu'ils devraient faire de la signification et des objectifs des échanges en classe (Green, 1983a, 1983b). Pour gérer les interactions et les activités en classe, les enseignants ont recours à un certain nombre de stratégies d'enseignement, comme l'animation, le partage de la propriété du contenu et l'étayage (Holbein et Harkins, 2010). De plus, les enseignants font usage de la langue pour intégrer chaque élève aux discussions en classe (p. ex., en répétant, en interpellant directement les élèves), susciter l'intérêt de la classe en tant que groupe (p. ex., en reformulant, en relisant) et améliorer les relations entre les élèves en les aidant à régler leurs différends (Mariage et coll., 2000).

Le climat disciplinaire qui règne en classe peut favoriser l'atteinte des résultats des activités d'apprentissage ou, au contraire, l'entraver. Le climat disciplinaire établi par les enseignants doit donc faire en sorte que l'enseignement et l'apprentissage ne soient pas gênés par des comportements perturbateurs.

Bref, pour chaque leçon, les enseignants doivent gérer simultanément les activités d'apprentissage et la discipline (Green, 1983a). Afin d'établir un juste équilibre, les enseignants utilisent des formules types telles que : donner des consignes et des avertissements; manifester l'assentiment ou le désaccord; expliquer les procédés applicables en classe; décrire, par étapes, le déroulement prescrit d'activités d'apprentissage; poser des questions afin de vérifier les progrès réalisés au moyen des tâches; reformuler ou simplifier les directives; répéter et paraphraser; fournir de la rétroaction; et attirer, une seule ou plusieurs fois, l'attention des élèves sur la tâche à accomplir (Elder, 2003; Holbein et Harkins, 2010).

Quand ils gèrent les activités et la discipline en classe, les enseignants font usage de la langue pour donner des directives, y compris les ordres directs et indirects, les suggestions, les incitations à la réflexion, l'impératif à la première personne du pluriel, les avertissements ainsi que les récompenses et les punitions (Bertsch, Houlihan, Lenz et Patte, 2009). Ces directives émises en classe se rangent dans différentes catégories relatives à leur forme (p. ex., la suggestion, l'interrogation, la question) ou à leur degré de précision [(p. ex., un ordre, une règle ou une question qui peut susciter une réponse verbale ou motrice précise (« Arrête de donner des coups de pieds ») par rapport à une directive vague et imprécise à laquelle on ne peut pas répondre (« Arrête »)] (Bertsch et coll., 2009).

En classe, les interactions entre les enseignants et les élèves sont régies par les règles qui s'appliquent à l'usage de la langue (Green, 1983a, 1983b). Par exemple, ces règles peuvent décrire la façon de se joindre à une conversation et d'y participer (p. ex., les règles et les indices relatifs à la prise de parole à tour de rôle). Afin de gérer les interactions en classe, les enseignants doivent comprendre ces règles et être en mesure de les expliquer aux élèves et de les modeler.

### Les enseignants communicateurs

Afin de communiquer efficacement, les enseignants doivent posséder des connaissances pratiques des formes, des structures et des règles de la langue. Ils doivent être à l'aise avec la langue de l'enseignement employée à l'école et savoir en adapter l'usage en fonction de la compétence linguistique et des antécédents de chaque élève (Fillmore et Snow, 2000).

L'usage qu'un enseignant fait de la langue ne se limite pas à la classe et à ses interactions avec les élèves. Les enseignants doivent être capables de communiquer d'une variété de façons avec les parents, les administrateurs et d'autres professionnels et membres de la communauté. Par exemple, les enseignants sont censés communiquer avec leurs collègues et administrateurs en présentant des rapports oraux et écrits. Ils doivent être en mesure de communiquer avec les parents afin d'établir des relations avec eux, de rendre compte des progrès réalisés et d'obtenir d'eux des renseignements importants qui les aideront à soutenir les élèves et à leur enseigner (McNaughton et coll., 2008). Pour communiquer efficacement avec les parents, les enseignants doivent maîtriser plusieurs compétences en matière de communication, comme écouter, faire preuve d'empathie et communiquer le respect, montrer leur compréhension des préoccupations des parents en faisant des énoncés, poser des questions, prendre des notes au sujet des conversations, résumer et paraphraser l'information obtenue des parents, et décrire des solutions possibles aux préoccupations ou aux problèmes abordés par les parents.

Tant en contexte d'anglais langue première que de français langue première, les enseignants sont souvent appelés à communiquer avec des parents qui connaissent peu, voire pas du tout, la langue d'enseignement de leur enfant. Dans de telles situations, les enseignants doivent parvenir à décoder, au cours de la conversation, les indices leur permettant d'évaluer s'ils se font bien comprendre des parents.

## Les enseignants modèles de la langue et de la culture scolaires

En temps normal, les enseignants jouent un rôle important pour cultiver les aptitudes linguistiques et l'état d'esprit nécessaire à l'apprentissage formel. Le Canada est une société linguistiquement plurielle dans laquelle une grande partie des élèves apprennent pour la première fois la langue de l'enseignement; dans de telles sociétés, il arrive que les enseignants soient les seuls modèles de l'usage de la langue dans un contexte d'apprentissage structuré. Ce défi est d'autant plus grand au Canada puisque, pour se maintenir, la population dépend de l'immigration. C'est à l'école, donc aux enseignants, que revient la responsabilité d'intégrer des individus qui, bien qu'ils parlent parfois français ou anglais, sont issus de contextes linguistiques et culturels variés. Pour assumer ce rôle, les enseignants doivent posséder de solides compétences linguistiques et la capacité de moduler leur usage de la langue en fonction de la maîtrise de la langue par les élèves. C'est le cas tant en contexte d'anglais langue première qu'en contexte de français langue première. Dans les grandes villes où s'établissent la plupart des immigrants, (p. ex., Toronto, Montréal ou Vancouver), le rôle de modèle langagier et culturel que doivent assumer les enseignants peut être particulièrement exigeant; il en est de même en contexte minoritaire de français langue première, où l'école est le principal ou le seul lieu de contact des élèves avec le français.

Les enseignants sont aussi responsables de l'enculturation des élèves en vue de leur réussite scolaire. Bien que plusieurs familles préparent les enfants à la réussite scolaire, l'école est le seul établissement qui cultive l'aisance à faire usage de la langue, la motivation pour la réussite, l'attention, l'organisation personnelle, l'autodétermination, la confiance en soi en ce qui concerne l'apprentissage et la capacité d'apprendre pour sa propre satisfaction plutôt que par intérêt extrinsèque, et ce, de façon systématique et universelle. C'est essentiellement par l'usage de la langue que l'enseignant transmet ces valeurs.

Afin de s'acquitter de ces rôles, les enseignants doivent être en mesure de moduler leur usage de la langue en fonction des différents niveaux de compétence de leurs élèves. Ils doivent modeler la bonne utilisation de la phonologie, du vocabulaire et de la syntaxe et doivent comprendre la façon dont leur usage de la langue transmet aux élèves différents aspects de la culture à laquelle ceux-ci s'intègrent.

## Les enseignants membres d'une communauté professionnelle

Les enseignants font partie de la grande communauté professionnelle des éducateurs. Pour enseigner efficacement, ils doivent prendre part à différentes activités de perfectionnement professionnel, communiquer avec leurs collègues et consulter de la littérature professionnelle (Elder, 2003). Les activités de perfectionnement professionnel (p. ex., participer à des ateliers de perfectionnement professionnel, faire des lectures, regarder ou écouter des balados en ligne, examiner des manuels d'instruction) demandent aux enseignants de maîtriser un vocabulaire pédagogique spécialisé afin de saisir les nouveaux concepts pédagogiques et de les mettre en relation avec leurs propres rôles professionnels et leur expérience en enseignement (Macken-Horarik et coll., 2006).

Dans cette partie, nous avons fait un survol des formules types employées par les enseignants dans l'exercice de leur profession. La prochaine partie examinera plus en détail le rôle d'instructeur que jouent les enseignants. Elle mettra l'accent sur les stratégies d'enseignement et les compétences linguistiques nécessaires à leur mise en application.

## STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Pour enseigner efficacement, il faut recourir à des stratégies d'enseignement éprouvées. Le Tableau 1 dresse la liste de stratégies d'enseignement solidement soutenues par la pratique. Le reste de cette partie traite de ces stratégies et décrit les compétences linguistiques associées à chacune d'entre elles.

Le soutien que la pratique apporte à chaque stratégie s'exprime de deux façons : sur le plan de l'ampleur de l'effet (AE) et sur celui de l'ampleur de l'effet exprimée en termes non spécialisés (AEETNS). L'ampleur de l'effet est une façon normalisée d'exprimer l'écart entre deux groupes, l'un ayant subi un traitement (p. ex., une stratégie d'enseignement particulière) et l'autre, non – il s'agit d'un groupe de contrôle ou d'un groupe témoin.

L'AEETNS permet d'interpréter autrement les résultats du Tableau 1. Il s'agit de la probabilité qu'un élève choisi au hasard dans le groupe expérimental obtienne de meilleurs résultats qu'un élève choisi au hasard dans le groupe de contrôle. Si le traitement n'a aucun effet (c'est-à-dire si la stratégie d'enseignement ne fonctionne pas), l'AEETNS sera de 50 p. 100. Inversement, si le traitement fonctionne, l'AEETNS dépassera 50 p. 100 (elle sera de beaucoup supérieure à 50 p. 100 si le traitement est très efficace).

Le Tableau 1 résume les stratégies qui, d'après John Hattie (2009), ont un effet appréciable sur le rendement des élèves. Selon Hattie (2009), [TRADUCTION LIBRE] « presque tout fonctionne » en éducation, mais certaines stratégies sont très efficaces alors que d'autres le sont très peu. Afin de réduire le risque d'adopter des pratiques ne contribuant en fait que légèrement au rendement des élèves, Hattie conseille aux professionnels en exercice de chercher les stratégies dont l'AE est supérieure à 0,40, [TRADUCTION LIBRE] « un niveau dont les effets [...] se traduisent par une telle amélioration du rendement qu'elle est remarquable dans la vraie vie ».

Selon Hattie, les stratégies d'enseignement résumées dans le Tableau 1 sont celles dont l'effet sur le rendement des élèves est significatif.

**TABLEAU 1 : STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET AMPLEURS DE L'EFFET**

<b>STRATÉGIE D'ENSEIGNEMENT</b>	<b>AMPLEUR DE L'EFFET (AE)</b>	<b>AMPLEUR DE L'EFFET EXPRIMÉE EN TERMES NON SPÉCIALISÉS (AEETNS)</b>
<b>Fixer des objectifs pédagogiques</b>	<b>0,56</b>	<b>65 %</b>
<b>Textes préliminaires</b>	<b>0,41</b>	<b>61 %</b>
<b>Enseignement direct</b>	<b>0,59</b>	<b>66 %</b>
<b>Enseignement réciproque</b>	<b>0,74</b>	<b>70 %</b>
<b>Résolution de problèmes</b>	<b>0,61</b>	<b>66 %</b>
<b>Stratégies métacognitives</b>	<b>0,69</b>	<b>68 %</b>



## Fixer des objectifs pédagogiques

La littérature souligne l'importance d'établir des objectifs pédagogiques clairs; c'est une composante majeure de l'enseignement efficace (Chamberland, 1987). Les objectifs établis donnent une orientation à l'apprentissage qui sera entrepris (Marzano, Pickering et Pollock, 2001). Lorsqu'on fixe comme objectifs pédagogiques les résultats ciblés, ceux-ci reflètent rigoureusement les normes relatives à l'apprentissage et aux programmes d'études dont on peut se servir pour évaluer les résultats d'apprentissage prévus (Danielson, 2007). Améliorer l'efficacité d'un programme d'études est souvent possible lorsque les enseignants établissent des objectifs appropriés et les communiquent clairement aux élèves.

De nombreuses études ont mis en évidence le lien unissant l'efficacité de l'enseignement et la formulation d'objectifs d'apprentissage appropriés (Jones, 1992). Les élèves apprennent mieux quand l'enseignant : énonce clairement l'objectif de la leçon (Reutzel et Hollingsworth, 1988); donne des directives claires (Block et coll., 2002); établit clairement les objectifs de la leçon qu'il s'apprête à donner (Cartier et Tardif, 2000; Henk et coll., 2000; Lafontaine et Desautniers, 2009; Langevin, 1994; Morin, 1997; Vanhulle, 1999); et présente clairement les objectifs de l'évaluation (Bruneau, 1994; Tardif, Brossard et Laliberté, 1992). Lorsque les enseignants présentent clairement les objectifs de la leçon, les élèves savent ce qu'ils devront réaliser, ils ont la motivation nécessaire pour y parvenir et ils apprennent la façon de se fixer leurs propres objectifs (Marzano et coll., 2001).

Les enseignants doivent être capables d'expliquer clairement à leurs élèves les connaissances procédurales et déclaratives à acquérir. Pour ce faire, les enseignants doivent communiquer des objectifs pédagogiques stimulants, motiver les apprenants à harmoniser leurs efforts avec les exigences de l'objectif et inciter les élèves à fournir un effort intellectuel quand ils réalisent une tâche d'apprentissage.

Pour établir des objectifs de façon efficace, les enseignants doivent expliquer clairement ce que les élèves sont censés apprendre et la façon dont cet apprentissage sera évalué. Si les objectifs sont trop précis, les élèves ignoreront l'information qui n'y est pas particulièrement relative (Walberg, 1999), ou cette information limitera le processus d'apprentissage (Fraser, 1987). De plus, la langue dont l'enseignant fait usage pour expliquer les objectifs doit refléter la diversité des compétences et des aptitudes des élèves de la classe (Danielson, 1996). Notamment, il est encore plus essentiel d'établir des objectifs clairs en ce qui concerne la langue et le contenu pour les élèves qui apprennent la langue d'enseignement parce que ceux-ci doivent apprendre non seulement le contenu de la matière, mais aussi la langue relative à cette matière (Bowers et coll., 2010; Tikunoff, 1983).

## Textes préliminaires

On présente les textes préliminaires aux élèves pendant l'introduction de nouvelles informations et de nouveaux concepts. Ces textes présentent la matière à apprendre de façon abstraite et servent de cadres pour que les élèves y placent la nouvelle matière. Les enseignants se servent de textes préliminaires afin d'encadrer l'apprentissage en classe, de structurer les activités d'apprentissage et d'aider les élèves à mettre en application leurs connaissances générales pour apprendre de nouveaux renseignements et concepts (Ausubel, 1978). Par exemple, l'enseignement du vocabulaire se sert beaucoup des textes préliminaires pour classer les nouveaux termes et les comparer aux termes appris antérieurement (Brookbank, Grover, Kullberg et Strawser, 1999; Downing, 1994; Englert et Mariage, 1991; Finesilver, 1994; Gay, 2008; Moore et Readence, 1984; Stone, 1983). Ce sont des outils utiles pour donner des directives explicites en matière de comportement et faire acquérir aux élèves la compétence émotionnelle (Rock, 2004).

On transmet les textes préliminaires sous de nombreuses formes différentes : textes informatifs (brefs résumés écrits), textes narratifs (histoires), survol (lecture rapide), organisateurs graphiques (non linguistiques), etc. Ils associent souvent les représentations linguistiques (des mots et des locutions) et les représentations non linguistiques (des symboles et des flèches) des relations entre différents aspects d'un nouveau concept.

Pour utiliser efficacement les textes préliminaires, les enseignants doivent être capables de décrire, de classer et de classer l'information, de définir des concepts ainsi que de prédire, d'expliquer et d'établir des relations entre des éléments. Les enseignants intègrent souvent des éléments visuels, verbaux et écrits à leur utilisation des textes préliminaires, en les complétant par des directives claires, des explications et des techniques d'interrogation.

## Enseignement direct

L'enseignement explicite met en jeu l'orientation vers un sujet, la présentation claire de la nouvelle matière, la pratique guidée et la pratique autonome (Moore, s.d.). Les enseignants présentent d'abord les objectifs de la leçon et décrivent les connaissances antérieures et l'expérience que pourraient avoir les élèves (Moore, s.d.; Rosenshine, 1986). Ils enseignent ensuite la nouvelle matière en petits segments, donnent des directives et des explications, et mettent en pratique les nouveaux procédés ou les nouveaux concepts. Ensuite, ils transmettent progressivement la responsabilité aux élèves en leur demandant d'appliquer les nouvelles informations dans un contexte semblable à celui qui a été modelé. Les enseignants supervisent les exercices pratiques et posent des questions, fournissent systématiquement de la rétroaction, corrigent les erreurs (pratique guidée) et donnent des conseils supplémentaires aux élèves en difficulté (Wilson, Grisham et Smetana, 2009). Lorsqu'ils sont capables d'appliquer leur compétence à de nouvelles situations avec très peu d'aide de leur enseignant, les élèves sont censés mettre en pratique cette compétence de façon autonome, s'y exerçant jusqu'à devenir à l'aise (Moore, s.d; Rosenshine, 1986).

Il a été démontré que les stratégies d'enseignement direct favorisent l'apprentissage des élèves. D'après les études, les élèves qui reçoivent un enseignement direct pendant le primaire ont tendance à obtenir de meilleurs résultats aux tests normalisés, abandonnent moins leurs études et sont plus nombreux à faire une demande d'admission au postsecondaire que ceux avec qui d'autres approches ont été utilisées (Gersten et Keating, 1987).

Il est évident que les stratégies d'enseignement direct exigent des enseignants des compétences linguistiques poussées (Falardeau, 2003). Durant l'enseignement direct, il est possible que l'enseignant doive présenter le sujet d'un texte ou donner une explication ou une définition (Blaser, 2008). L'enseignant peut choisir de décrire explicitement la structure d'un texte ou de donner des indices conduisant à la découverte de cette structure (Boyer, 1985; Duguay, 1999b). Il peut enseigner des stratégies d'apprentissage (Lafontaine et Préfontaine, 2007) propres à la maîtrise et à l'utilisation de nouveaux outils et techniques de communication, comme le suivi, le balayage, la lecture partielle (Carignan et Préfontaine, 2005; Chartrand, 2009), ou enseigner explicitement les étapes d'un processus ou d'une production d'apprentissage telles que préécriture, rédaction, révision, correction (Fortier et Préfontaine, 2004). Fréquemment, l'enseignant doit aussi modeler l'utilisation de stratégies d'apprentissage (Lusignan, 2010; Morin, 1997; Tardif et coll., 1992).

L'utilité de l'enseignement direct dépend entièrement de l'usage que fait l'enseignant de la langue. En ce sens, les enseignants doivent présenter la matière au moyen d'exemples et de riches descriptions orales dans une langue appropriée aux niveaux de compétence des élèves (Borgen, 1998). Par exemple, pour enseigner de nouveaux termes, les enseignants doivent être capables de les définir et de donner des exemples de leur utilisation dans des phrases (Dixon-Krauss, 2001). Il existe aussi d'autres stratégies

linguistiques efficaces liées aux stratégies d'enseignement direct, telles que poser des questions incitatives, interroger, fournir une rétroaction, vérifier la compréhension (Coniam et Falvey, 2002; Gersten, 1986; Mariage et coll., 2000; Parsons, Davis, Scales, Williams et Kear, 2010). Les enseignants ont également avantage à parler moins vite et à se servir de représentations visuelles.

### Enseignement réciproque

L'enseignement réciproque repose sur le dialogue entre l'enseignant et l'élève. Au début, l'enseignant joue un rôle de premier plan en modelant les nouvelles connaissances ou compétences et en dirigeant les élèves lors de la mise en pratique. Puis, à mesure qu'augmente la compétence des élèves, l'enseignant leur transfère progressivement la responsabilité. Les élèves reprennent le rôle de l'enseignant et commencent à modeler les nouvelles connaissances et compétences pour d'autres élèves (Brown et Palincsar, 1989; Doolittle, Hicks, Triplett, Nichols et Young, 2006; Palincsar, 1986; Palincsar et Brown, 1984).

L'usage que l'enseignant fait de la langue pendant l'enseignement réciproque met en jeu une grande partie des formules types de rigueur dans l'enseignement direct de même que plusieurs formules types servant à diriger les élèves alors qu'ils reprennent le rôle de l'enseignant. Il s'agit entre autres de poser des questions générales et de clarification, de donner des détails, de faire des prédictions, de simplifier, de faire un résumé, de clarifier, de perfectionner, de reformuler et de commenter (Doolittle et coll., 2006).

### Résolution de problèmes

La stratégie relative à la résolution de problèmes est une approche axée sur l'élève qui fait participer les apprenants à la définition de la nature d'un problème tiré de la vraie vie puis à l'identification, au classement par ordre de priorité et au choix des approches pour le résoudre. À la fin du processus, les élèves évaluent l'application des solutions et leurs résultats.

D'après des études, les élèves acquièrent plus efficacement de nouvelles connaissances lorsqu'ils participent activement au processus d'apprentissage (Grouws, 1992) plutôt que lorsqu'ils enregistrent passivement les connaissances diffusées par l'enseignant (Armand, 2009; Falardeau, 2003; Martel et Lévesque, 2010; Masingila, Lester et Raymond, 2006). L'apprentissage peut être très riche lorsque l'environnement pédagogique permet naturellement aux élèves de présenter différentes solutions à leur groupe ou à leur classe, d'apprendre au moyen des interactions sociales, de négocier la signification et de parvenir à un accord. Ce genre d'activités aide les élèves à clarifier, à exprimer et à justifier oralement leurs idées de même qu'à considérer le concept ou l'idée à l'étude sous divers angles.

Les élèves qui apprennent par l'intermédiaire de la résolution de problèmes ont davantage d'occasions de se consacrer à des questions exigeantes sur le plan de la cognition (Hiebert et Wearne, 1993; Lampert, 1990) et de raisonner ainsi que de discuter d'idées et de significations (Masingila et coll., 2006). Par rapport à ceux qui ne privilégient pas cette approche, les enseignants qui se servent de la résolution de problèmes posent davantage de questions axées sur les concepts (p. ex., en demandant aux élèves de décrire une stratégie ou d'expliquer le raisonnement qui leur a permis d'obtenir une réponse) et moins de questions de remémoration.

Les composantes de la résolution de problèmes ont trait tant à l'attitude qu'aux connaissances : pour résoudre des problèmes, les élèves doivent être motivés et croire qu'ils sont capables d'y parvenir. L'effort, la confiance, l'anxiété, la détermination et la connaissance de soi sont autant de facteurs importants dans le processus de résolution de problèmes (Jonassen et Tessmer, 1996).

Dans un contexte de résolution de problèmes, l'enseignant n'est plus un diffuseur de connaissances; il se transforme en facilitateur. Les enseignants se servent de l'échafaudage afin d'orienter les élèves pendant le processus de résolution de problèmes (Hmelo-Silver, Duncan et Chinn, 2007). L'échafaudage est une technique pédagogique qui consiste à modéliser la réalisation d'une tâche que les élèves auraient été incapables de faire de façon autonome et de les guider pendant qu'ils la mènent à bien (Pentimonti et Justice, 2010; Wood, Bruner et Ross, 1976). Avec le temps, l'enseignant remet progressivement aux élèves la responsabilité de la tâche à mesure qu'ils deviennent compétents et qu'ils se sentent à l'aise avec l'activité (Bruner, 1978, 1983; Stone, 1998).

Associé à une stratégie de prédiction, l'échafaudage peut également aider efficacement les élèves à comprendre les textes (Palincsar et Brown, 1984; Stauffer, 1975). Par exemple, les enseignants peuvent diriger les élèves et les encourager à se servir de l'information du texte pour faire des prédictions (Kucan, 2007).

En tant qu'approche, la résolution de problèmes exige de l'enseignant des compétences différentes de celles qui sont nécessaires aux approches faisant intervenir l'enseignement direct. Notamment, les enseignants doivent habilement décider quelles questions poser afin de stimuler des élèves de degrés de compétence variés et soutenir l'exploration des élèves sans pour autant réfléchir à leur place et ainsi faire disparaître le défi (Ball, 1993; Hiebert et coll., 1997; Lampert, 1985).

Pour enseigner par l'intermédiaire de la résolution de problèmes, l'enseignant doit aussi posséder des compétences langagières poussées. Celles-ci comprennent entre autres les aptitudes requises pour formuler et expliquer des problèmes susceptibles de favoriser l'apprentissage (Falardeau, 2003); aider les élèves à définir un problème et à indiquer des solutions possibles (Aubé, 2004; Vanhulle, 1999); modéliser les rôles que devront jouer les élèves et les stratégies qui peuvent servir à résoudre des problèmes (Lafontaine et Préfontaine, 2007; Tran, 1992; Turcotte, 2006); gérer la pratique du groupe et la résolution de problèmes en groupe (Sensevy et coll., 2005); et activer les connaissances antérieures que possèdent les élèves sur un sujet (Lafontaine et Arnold, 2009; Langevin, 1994; Leboulanger, 2004; Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006; Tremblay, 2006). Les enseignants doivent également être capables de fournir de la rétroaction et des commentaires, de féliciter les élèves, de répéter, de donner des explications, de faire des clarifications, de poser des questions d'approfondissement et de privilégier l'interrogation au détriment des énoncés déclaratifs (van de Pol, Volman et Beishuizen, 2010).

## Stratégies métacognitives

Les recherches menées en milieux anglophone et francophone démontrent la valeur des stratégies d'enseignement métacognitives (p. ex., Armand, 2009; Falardeau, 2003; Fountas et Pinnel, 2006; Garner, 1987; Martel et Lévesque, 2010). La métacognition consiste à réfléchir à sa façon de raisonner. Elle englobe la conscience de ses propres processus de réflexion et d'apprentissage, et le contrôle de ces processus (Flavel, 1979; Leutwyler, 2009). Lorsqu'ils enseignent à leurs élèves les stratégies métacognitives, les enseignants leur montrent la façon d'aborder de nouvelles tâches, d'évaluer leurs propres progrès et de faire le suivi de leur compréhension de la matière en cours d'apprentissage.

Dans toutes les matières et à tous les niveaux scolaires, les stratégies d'enseignement métacognitives permettent aux élèves de devenir plus souples et autonomes, et rendent leur apprentissage fructueux. Bien que l'orientation des activités puisse varier d'une matière à l'autre, elles comportent généralement des processus d'autosurveillance et d'établissement de buts (Baker et Brown, 1984), l'autoquestionnement (Andre et Anderson, 1979) et l'utilisation de l'imagerie mentale (Gambrell et Bales, 1986).

L'enseignement des stratégies métacognitives repose sur les interactions enseignant-élève. Les enseignants présentent des stratégies métacognitives, en discutent, les modèlent et y «réfléchissent à voix haute», font participer les élèves à des discussions, vérifient les progrès et la compréhension des élèves, fournissent de la rétroaction et font des évaluations. En pratique, les stratégies métacognitives sont souvent jointes à l'enseignement réciproque (Palincsar et Brown, 1984) et aux techniques d'interrogation (Raphael, 1986).

Les enseignants se servent également de la conversation à visée pédagogique pour aider les élèves à comprendre en les interrogeant, en leur posant des questions d'approfondissement et en discutant avec eux, le tout habilement (Roskos, Boehlen et Walker, 2000). Les élèves doivent participer activement à la conversation axée sur l'apprentissage tandis qu'ils travaillent de concert avec les enseignants en vue d'une compréhension plus claire et plus complète des idées et des textes. Un tel apprentissage actif et participatif suscite chez les élèves le développement de la conscience métacognitive; les enseignants qui utilisent en classe des stratégies efficaces d'expression et de compréhension orales facilitent ce développement (Jones, 2007; Taylor, Peterson, Pearson et Rodriguez, 2002).

En somme, l'éventail des stratégies d'enseignement qu'utilisent les enseignants nécessite un large ensemble de compétences linguistiques. S'ils peuvent préférer des stratégies différentes selon le contexte linguistique, les enseignants ont besoin des mêmes compétences linguistiques. Dans la prochaine partie, une analyse du langage pédagogique dont font usage les enseignants permettra d'examiner ces compétences plus en détail.

## LANGAGE PÉDAGOGIQUE

Dans leur rôle d'instructeur, les enseignants font usage de types particuliers de langage pédagogique. La partie qui suit offre un survol de plusieurs d'entre eux et décrit les compétences linguistiques qui y sont associées.

### Catégories de langage pédagogique

Le langage pédagogique qu'emploient habituellement les enseignants présente un certain nombre de constantes notables. Par exemple, en classe, une interaction type enchaîne trois éléments dans le cycle initiation-réponse-évaluation : la question posée par l'enseignant, la réponse de l'élève et l'évaluation de cette réponse par l'enseignant (Cazden, 2001). Au sein de ce cycle se retrouvent diverses catégories de langage pédagogique qu'on peut définir de manière fiable (Smith et Meux, 1970). Dans une large mesure, ces 13 catégories sont indépendantes de la matière et servent à tous les niveaux scolaires. Les voici :

**ARGUMENTER :** Les enseignants demandent aux élèves de justifier leur position lors d'un débat et de présenter des faits qui l'appuient (Lebrun, 2008a; Roy, 2008).

**CLASSER :** Les enseignants demandent aux élèves de placer des éléments dans le groupe ou le sous-groupe auquel ils appartiennent, de placer un groupe dans une catégorie plus large ou de classer les étapes d'un procédé (Blaser, 2008). Par exemple : « Les oxydes sont-ils des substances organiques ou inorganiques? » « Qu'ont en commun les mots de cette liste? »

**COMPARER ET METTRE EN CONTRASTE :** Les enseignants demandent aux élèves de relever les ressemblances et les différences entre des concepts connexes. Par exemple : « En quoi la vélocité est-elle semblable à la vitesse? En quoi est-elle différente? » « Comparez les motivations des principaux personnages de la pièce. » « Un coq et un poulet, est-ce la même chose? »

**DÉCRIRE :** Les enseignants demandent aux élèves de représenter des concepts, des événements, etc., à l'aide de mots, de symboles ou de dessins. Les enseignants peuvent demander aux élèves de : balayer un texte et de dégager et décrire ses composantes principales (Chamberland, 1987) ainsi que l'ordre et la structure de ses idées principales sous-jacentes (Morissette, 1999); décrire les résultats réels ou anticipés d'une expérience scientifique (D'Entremont, 2008); décrire les éléments importants du scénario d'un jeu de rôles (Duchesne, 2010), d'un programme de travail ou d'un plan de communication (Howe, 1994); se servir de la structure ou du contexte autour d'un mot afin d'en décrire la signification (Giasson, 1994); décrire les stratégies servant à poser des questions pertinentes (Lafontaine, 2000); et décrire les principales composantes d'une représentation ou d'un concept (Roy, 2008).

**DÉFINIR :** Les enseignants demandent à leurs élèves de leur donner la signification d'un mot. Par exemple : « Qu'est-ce que la confédération? » « Qui était Gabrielle Roy? » Les enseignants demandent aux élèves de définir l'intention de communication et l'objectif d'un texte ou de différentes stratégies de communication et d'apprentissage (p. ex., la reformulation orale; Lafontaine, 2000, 2004; Lafontaine et Desaulniers, 2009; Martel et Lévesque, 2010).

**DÉSIGNER :** Les enseignants demandent aux élèves d'attribuer un nom ou un symbole à quelque chose. Par exemple : « Comment s'appelle l'insecte qui possède un céphalothorax, un abdomen et huit pattes? » « Comment s'appelle le régime politique dans lequel le pouvoir est entre les mains du peuple? »

**DONNER SON OPINION :** Les enseignants demandent l'opinion des élèves sur différents sujets. Par exemple : « Qu'est-ce qui pourrait améliorer cette école? » « Selon vous, combien de temps vous faudra-t-il pour apprendre cela? »

**ÉNONCER** : Les enseignants demandent aux élèves d'énoncer les étapes de la réalisation de quelque chose, les enjeux en cause dans une situation particulière ou les conclusions découlant d'une discussion. Par exemple : « Quelles sont les valeurs des membres du Parti conservateur? » « En quoi consiste la loi de la gravitation universelle de Newton? » « Quelle est la formule de calcul de l'aire d'un rectangle? »

**ÉVALUER** : Les enseignants demandent aux élèves de donner leur avis en se fondant sur les normes relatives à la façon d'établir la valeur de quelque chose. Par exemple : « Selon vous, ce personnage avait-il raison d'agir ainsi? » « Selon vous, l'obstruction systématique a-t-elle sa place dans une société démocratique? » « Est-ce la meilleure façon de mesurer la pression barométrique? »

**EXPLIQUER<sup>3</sup>** : Les diverses formes des explications demandent toutes que l'élève donne un compte rendu des conditions à l'origine de quelque chose ou des raisons pour lesquelles quelque chose s'est produit. Par exemple : « Comment la vache digère-t-elle? » « Pourquoi les Libéraux ont-ils perdu l'élection de 2011? » « Comment mesure-t-on l'humidité dans l'atmosphère? »

**FAIRE DES INFÉRENCES** : Les enseignants demandent aux élèves de faire des prédictions ou des hypothèses (Beaudoin et Giasson, 1997) et de prévoir les arguments des autres (Dulude, 1996). Ils précisent également des conditions et demandent à leurs élèves de faire des inférences à propos de ce qui en découlera. Par exemple : « Dessinez la forme telle qu'elle apparaît de l'autre côté. » « Que se passe-t-il lorsque la vitesse propre descend sous les 90 kilomètres à l'heure? » « Une canette pleine de boisson gazeuse allégée flotte-t-elle ou coule-t-elle? »

**FAIRE UN COMPTE RENDU** : Les enseignants obtiennent des élèves des comptes rendus de documents, des résumés de renseignements se rapportant à un problème ou l'examen d'un sujet ou d'une question (Beaudoin et Giasson, 1997; Boyer, 1985). Par exemple : « Que disait le documentaire télévisé à propos du rythme auquel se produit le réchauffement planétaire? » « Comment résumeriez-vous notre discussion jusqu'à présent? » « Quels changements le premier ministre Harper propose-t-il d'apporter au Sénat? »

**REMPLETER** : Les enseignants, particulièrement en mathématiques, demandent à leurs élèves d'effectuer une opération symbolique. Par exemple : « Additionnez les chiffres. » « Simplifiez l'expression. »

## DISCUSSIONS EN CLASSE

Les discussions en classe contribuent de façon importante au développement de la compréhension (Gee et Rakow, 1990). Au moyen des discussions, les enseignants font participer les élèves et les encouragent à évaluer des idées, à justifier des interprétations ou à comparer de l'information tirée de plusieurs sources de même qu'à parler de leurs propres idées et sentiments en ce qui concerne ce qu'ils ont appris. Les discussions en classe constituent un élément d'un enseignement axé sur l'élève et sensible à ses besoins (Skidmore, Perez-Parent et Arnfield, 2003). Par exemple, tandis que les élèves du primaire apprennent habituellement de nouveaux mots par l'expérience directe qu'ils ont, dans l'environnement, des objets concrets et des événements, les élèves du secondaire apprennent habituellement de nouveaux mots au cours d'interactions verbales avec les enseignants et les pairs. Au secondaire, les nouveaux mots de vocabulaire sont généralement des concepts abstraits impossibles à voir ou à découvrir directement. Pour ces élèves, le mot nouveau est à la fois le véhicule de la communication et son objet (Dixon-Krauss, 2001). En stimulant la communication, les discussions en classe sont l'occasion de présenter, d'étudier et d'utiliser de nouveaux termes.

Lorsque les enseignants parviennent à diriger efficacement les discussions en classe, celles-ci passent habituellement d'idées concrètes à des idées plus abstraites. Par exemple, la formule type d'une discussion commence par l'enseignant qui engage celle-ci en posant une question factuelle à laquelle on peut donner une réponse courte, bonne ou mauvaise. La discussion devient plus

<sup>3</sup>Smith et Meux (1970) font encore plus de distinctions au sein de la catégorie Expliquer (p. ex., cause, enchaînement et fonctionnement).

abstraite à mesure que l'enseignant pose des questions plus difficiles sur le plan cognitif; celles-ci possèdent souvent un ensemble fini de réponses acceptables. L'enseignant demande des renseignements qui exigent des explications, la compréhension de causes et d'effets, et la comparaison d'informations. Enfin, l'enseignant passe à des questions encore plus abstraites auxquelles on peut répondre par un éventail très vaste de réponses potentielles, dont la plupart seront acceptables (pourvu qu'elles respectent le sujet). Ces questions donnent lieu au dialogue et encouragent les élèves à donner spontanément leurs réponses. Lorsque la matière sur laquelle porte la discussion se complique, l'enseignant incite les élèves à répondre en persuadant les autres, en interprétant l'information et replaçant les choses dans leur contexte (Skidmore et coll., 2003).

Pendant les discussions en classe, le langage pédagogique dont les enseignants font usage attire l'attention des élèves (se concentrer sur les aspects importants de la discussion), désigne des éléments (nommer des idées, des stratégies ou des phénomènes) et donne des détails (s'étendre sur des commentaires et des questions afin d'obtenir verbalement des réponses découlant d'un raisonnement plus complexe). En animant les discussions en classe, les enseignants se servent également des types suivants de langage pédagogique : trouver des chevauchements (mettre en relation les commentaires des élèves pour que la discussion se poursuive), diriger la discussion (orienter l'attention des élèves afin de conserver la structure pédagogique du contexte) et discuter (s'entretenir de façon ouverte afin d'établir des relations) (Roskos, Boehlen et Walker, 2000).

### Interrogation effectuée par les enseignants

Une interrogation efficace contribue significativement à un enseignement de qualité et à la réussite des élèves (Çakmak, 2009). S'ils sont efficaces, les enseignants peuvent, par une **interrogation** habile, faire participer les élèves et obtenir d'eux des réponses qui stimulent l'apprentissage (Roskos, Boehlen et Walker, 2000).

Les questions sont particulièrement efficaces pour susciter chez les élèves les processus mentaux de niveau supérieur (Çakmak, 2009; Roskos, Boehlen et Walker, 2000). Les enseignants qui utilisent efficacement des techniques d'interrogation en classe ou lors de discussions en petits groupes parviennent mieux à encourager la participation des élèves et à améliorer leur compréhension (Applegate, 2007; Bintz et Williams, 2005; Green, 1983b). L'interrogation permet d'approfondir la compréhension, de développer la pensée imaginative, d'encourager la résolution de problèmes et d'inciter les élèves à faire des critiques réfléchies en appuyant leur opinion sur des connaissances et leur compréhension (Goodwyn et Findlay, 2002; Hughes, 2005).

Les questions permettent aux enseignants d'évaluer la compréhension (ou l'incompréhension) des élèves ou leurs lacunes et de les aider à approfondir leur compréhension (Çakmak, 2009; Campbell, 1981; Capraro, Capraro, Carter et Harbaugh, 2010; Culican, 2007; Hughes, 2005; Mohr, 1998; Parsons et coll., 2010; Rogers, 2007; Sinatra, 2000; Skidmore et coll., 2003). Les enseignants utilisent également des questions pour vérifier la progression de tâches (Elder, 2003), pour maintenir la participation des élèves (Mohr, 1998) et pour aider ceux-ci à exprimer leurs idées de façon claire et réfléchie (Kucan, 2007; Zwiers, 2007).

Les enseignants utilisent plusieurs formes différentes d'interrogation directe : ils demandent aux élèves de rechercher de l'information, d'établir des liens entre différentes idées, d'expliquer des concepts, de faire des inférences et des prédictions, de comparer et de mettre en contraste des idées ou des concepts, ou d'évaluer des idées ou des concepts (Kucan, 2007).

Les enseignants se servent aussi de questions incitatives afin d'orienter les réponses des élèves sans nécessairement poser de questions directes. Les questions incitatives aident les enseignants efficaces à orienter la compréhension des élèves. Ce genre de questions sert notamment à orienter les processus de réflexion cognitifs et métacognitifs des élèves pour leur permettre de réaliser une tâche.



À la différence des questions qui vérifient la compréhension, les questions incitatives sont censées pousser l'élève à réfléchir afin d'atteindre un nouveau degré de compréhension (Forbes et Davis, 2010; Frey et Fisher, 2010). Les enseignants peuvent se servir de ce genre de questions pour révéler les connaissances générales, procédurales ou réflexives des élèves (Frey et Fisher, 2010). Les questions incitatives peuvent servir à modeler l'utilisation appropriée de stratégies pour faire des inférences et contribuent à dissiper les malentendus chez les élèves (Gersten et Carnine, 1986).

Pour poser de bonnes questions, les enseignants doivent comprendre l'objectif de l'interrogation et les caractéristiques des bonnes questions, maîtriser la structure des questions et savoir quand les poser, et réussir à fournir une rétroaction utile aux réponses des élèves (Hughes, 2005).

### Rétroaction fournie par les enseignants

Lorsqu'elle est utilisée efficacement, la **rétroaction** est une stratégie d'enseignement et d'apprentissage très efficace (Hattie, 2009). La rétroaction englobe les félicitations et la validation, la répétition des réponses des élèves, les récompenses, les comparaisons, l'évaluation et la correction (Mohr, 1998). La rétroaction permet également de vanter les efforts et l'attention des élèves (Davis, 1994; Holbein et Harkins, 2010; Mohr, 1998; Rogers, 2007; Wharton-McDonald, Pressley et Hampston, 1998), de les inciter à fournir des renseignements supplémentaires (Mariage et coll., 2000) et de maintenir leur participation (Saracho, 2002).

Qu'elle soit positive ou négative, la rétroaction instruit les élèves. Toutes deux contribuent à améliorer l'apprentissage tant que les enseignants évitent d'exprimer des émotions négatives lors d'une rétroaction négative (Campbell, 1981; Hattie et Temperley, 2007). La rétroaction la plus efficace permet aux élèves de prendre conscience de la prochaine étape d'une tâche ou d'un processus d'apprentissage et de s'employer à l'effectuer (Jones, 2007). C'est le cas lorsque la rétroaction est étroitement liée à l'enseignement; parce qu'elle transmet des renseignements qui réduisent précisément l'écart entre ce qui a été compris et ce qui reste à comprendre, elle devient un nouvel enseignement (Henk et coll., 2000).

Une rétroaction efficace se doit d'être claire, facile à comprendre et présentée de telle façon que la manière d'en tenir compte soit évidente pour les élèves (Ferris, 2007).

## CONCLUSION

Cette analyse des compétences linguistiques requises des enseignants pour l'exercice efficace de leur profession révèle leur diversité et leur étendue. Les enseignants se servent de leurs compétences langagières lorsqu'ils s'acquittent de plusieurs rôles différents : enseigner, gérer la classe, établir des relations avec les élèves et communiquer avec les collègues et les parents. L'habileté avec laquelle les enseignants font usage de la langue dans tous ces rôles contribue substantiellement à la qualité de l'enseignement ainsi qu'au rendement et à la réussite des élèves.

La présente revue de la littérature est l'une des étapes de l'élaboration des compétences linguistiques et des niveaux de compétence requis des enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger dans une langue autre que le français ou l'anglais et qui font une demande d'agrément au Canada afin d'enseigner dans des écoles de français langue première ou d'anglais langue première. Elle jette les bases d'une analyse de la maîtrise de la langue nécessaire à la pratique de la profession enseignante. Cette analyse a permis l'élaboration d'un cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique. Ce cadre, présenté dans la prochaine partie, servira à son tour de point de départ à l'élaboration d'outils pancanadiens d'évaluation ayant trait à la maîtrise de la langue.



# RÉFÉRENCES

- ALLARD, R., R. LANDRY et K. DEVEAU. 2005. « *Conscientisation ethnolinguistique et comportement engagé en milieu minoritaire* », Francophonies d'Amérique, n° 20, p. 95-109.
- ANDRE, M. E. A., et T. H. ANDERSON. 1979. « *The development and evaluation of a self-questioning study technique* », Reading Research Quarterly, n° 14, p. 605-623.
- ANDREW, M. D., C. D. COBB et P. J. GIAMPIETRO. 2005. « *Verbal ability and teacher effectiveness* », Journal of Teacher Education, vol. 56, n° 4, p. 343-354.
- ANDREWS, S. 2003a. « *“Just like instant noodles”: L2 teachers and their beliefs about grammar pedagogy* », Teachers and Teaching: Theory and Practice, vol. 9, n° 4, p. 351-376.
- ANDREWS, S. 2003b. « *Teacher language awareness and the professional knowledge base of the L2 teacher* », Language Awareness, vol. 12, n° 2, p. 81-95.
- APPLEGATE, M. D. 2007. « *Teacher's use of comprehension questioning to promote thoughtful literacy* », Journal of Reading Education, vol. 32, n° 3, p. 12-19.
- ARMAND, F. 2009. « *Faciliter le développement du langage oral, en français langue seconde, chez des élèves allophones au préscolaire* », Vie pédagogique, n° 152, p. 123-130.
- AUBÉ, M. 2004. « *La compétence de l'ordre de la communication : matrice originelle de toutes les compétences* », Vie pédagogique, n° 131, p. 13-16.
- AUSUBEL, D. 1978. « *In defense of advance organizers: A reply to the critics* », Review of Educational Research, vol. 48, n° 2, p. 251-258.
- BAKER, L., et A. L. BROWN. 1984. « *Metacognitive skills and reading* », dans P. D. Pearson, Handbook on reading research, New York, Longman, p. 353-394.
- BALL, D. L. 1993. « *With an eye on the mathematical horizon: Dilemmas of teaching elementary school mathematics* », The Elementary School Journal, vol. 93, n° 4, p. 373-397.
- BEAUDOIN, I., et J. GYSSON. 1997. « *Faire la lecture aux élèves : les styles et les rôles des enseignants* », Québec français, n° 104, p. 22-25.
- BEGORAY, D. L. 2008. « *“There is definitely literacy in music”: Meeting the needs of band/choral teachers in a content area reading course* », Journal of Reading Education, vol. 33, n° 3, p. 9-14.
- BERTSCH, K. M., D. HOULIHAN, M. A. LENZ et C. A. PATTE. « *Teachers' commands and their role in preschool classrooms* », Electronic Journal of Research in Educational Psychology, vol. 7, n° 1, p. 133-162.
- BILODEAU, S., et S.-G. CHARTRAND. 2009. « *Décloisonner les différentes sous-disciplines du français : conception et pratiques* », Québec français, n° 153, p. 79-81.
- BINTZ, W. P., et L. WILLIAMS. 2005. « *Questioning techniques of fifth and sixth grade reading teachers* », Middle School Journal, vol. 37, n° 1, p. 45-52.
- BIRCH, S., et G. LADD. 1998. « *Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship* », Developmental Psychology, vol. 34, n° 5, p. 934-946.
- BLAIN, S., et L. LAFONTAINE. 2010. « *Mettre les pairs à contribution lors du processus d'écriture : une analyse de l'impact du groupe de révision rédactionnelle chez les élèves québécois et néobrunswickois* », Revue des sciences de l'éducation, vol. 36, n° 2, p. 469-491.

- BLAIR, T. R., W. H. RUPLEY et W. D. NICHOLS. 2007. « *The effective teacher of reading: Considering the “what” and “how” of instruction* », *Reading Teachers*, vol. 60, n° 5, p. 432-438.
- BLASER, C. 2008. « *Le rôle des enseignants de toutes les disciplines* », *Vie pédagogique*, n° 149, p. 44-48.
- BLOCK, C. C., M. OAKAR et N. HURT. 2002. « *The expertise of literacy teachers: A continuum from preschool to grade 5* », *Reading Research Quarterly*, vol. 37, n° 2, p. 178-206.
- BORGEN, K. L. 1998. « *Teacher use of language which helps or hinders understanding of mathematics by second language learners.* » Mémoire de maîtrise, Université de la Colombie-Britannique. Projet Retrospective Theses Digitization. AW5.B71 1998-0360.
- BOWERS, E., S. FITTS, M. QUIRK et W. JUNG. 2010. « *Effective strategies for developing academic English: Professional development and teacher practices* », *Bilingual Research Journal*, vol. 33, n° 1, p. 95-110. Identificateur d'objets numériques : 10.1080/15235881003733407.
- BOYER, J.-Y. 1985. « *L'utilisation de la structure textuelle pour la lecture des textes documentaires au primaire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 11, n° 2, p. 219-232.
- BROOKBANK, D., S. GROVER, K. KULLBERG et C. STRAWSER. 1999. « *Improving student achievement through organization of student learning* », Chicago, Master's Action Research Project, Saint Xavier University et IRI/Skylight. ERIC Document Reproduction Service N° ED435094.
- BROWN, A., et A. PALINCSAR. 1989. « *Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition* », dans L. B. Resnick, *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*, Hillsdale (NJ), Erlbaum, p. 393-451.
- BRUNEAU, M. 1994. « *La formation artistique à l'école, ou parler de l'apprentissage des compétences essentielles* », *L'Annuaire théâtral*, n° 16, p. 79-92.
- BRUNER, J. S. 1978. « *The role of dialogue in language acquisition* », dans A. Sinclair, R. Jarvella et W. J. M. Levelt, *The child's conception of language*, New York, Springer-Verlag, p. 241-256.
- BRUNER, J. S. 1983. « *Child's talk: Learning to use language* », Oxford, Oxford University Press.
- ÇAKIR, O., et D. ALICI. 2009. « *Seeing self as others see you: Variability in self-efficacy ratings in student teaching* », *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, vol. 15, n° 5, p. 541-561.
- ÇAKMAK, M. 2009. « *Pre-service teachers' thoughts about teachers' questions in effective teaching process* », *Elementary Education Online*, vol. 8, n° 3, p. 666-675.
- CAMPBELL, R. 1981. « *An approach to analysing teacher verbal moves in hearing children read* », *Journal of Research in Reading*, vol. 4, n° 1, p. 43-56.
- CAPRARO, M. M., R. M. CAPRARO, T. CARTER et A. HARBAUGH. 2010. « *Understanding, questioning, and representing mathematics: What makes a difference in middle school classrooms?* » *Research in Middle Level Education Online*, vol. 34, n° 4, p. 1-19.
- CARIGNAN, I., et C. PRÉFONTAINE. 2005. « *Les stratégies en lecture hypertextuelle* », *Québec français*, n° 136, p. 52-54.
- CARREKER, S. H., P. R. SWANK, L. TILLMAN-DOWDY, G. F. NEUHAUS, M. J. MONFILS, M. L. MONTEMAYOR et P. JOHNSON. 2005. « *“Language enrichment” teacher preparation and practice predicts third grade reading comprehension* », *Reading Psychology: An International Quarterly*, vol. 26, n° 4-5, p. 401-432.

- CARTIER, S., et J. TARDIF. 2000. « *De la lecture pour comprendre à la lecture pour apprendre : aider les élèves qui ont des difficultés à apprendre par la lecture* », *Vie pédagogique*, n° 115, p. 44-49.
- CAZDEN, B. C. 2001. « *Classroom discourse: The language of teaching and learning* », Portsmouth (NJ), Heinemann.
- CHAMBERLAND, P. 1987. « *Propositions concernant l'adaptation des pratiques pédagogiques en classe pour l'enseignement de la lecture à des élèves en difficulté d'adaptation* », *Vie pédagogique*, n° 49, p. 32-36.
- CHARTRAND, S.-G. 2007. « *Analyse critique des activités de lecture et d'écriture pour apprendre et réussir au secondaire* », Québec, Université Laval. Rapport de recherche.
- CHARTRAND, S.-G. 2009. « *Compétences à mobiliser pour la compréhension et l'interprétation de manuels d'histoire du secondaire au Québec* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 35, n° 2, p. 37-58.
- CIRINO, P. T., S. POLLARD-DURODOLA, B. R. FOORMAN, C. D. CARLSON et D. J. FRANCIS. 2007. « *Teacher characteristics, classroom instruction, and student literacy and language outcomes in bilingual kindergartners* », *Elementary School Journal*, vol. 107, n° 4, p. 341-364.
- COGHLAN, V., et J. Y. THÉRIAULT. 2002. *L'apprentissage du français en milieu minoritaire : une revue documentaire*, Ottawa, Université d'Ottawa, Centre interdisciplinaire de recherche sur la citoyenneté et les minorités.
- COMMISSION DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA SITUATION ET L'AVENIR DE LA LANGUE FRANÇAISE AU QUÉBEC. 2001. « *Le français, une langue pour tout le monde : une nouvelle approche stratégique et citoyenne* », Québec, Secrétariat à la politique linguistique. Ce document est aussi appelé « *rapport de la Commission Larose* ». Sur Internet : <[http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021\\_Rapport\\_final.pdf](http://www.spl.gouv.qc.ca/fileadmin/medias/pdf/COM1-021_Rapport_final.pdf)>.
- CONIAM, D., et P. FALVEY. 2002. « *Selecting models and setting standards for teachers of English in Hong Kong* », *Journal of Asian Pacific Communication*, vol. 12, n° 1, p. 13-38.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). 2003. *Trousse de formation en francisation : projet pancanadien de français langue première à l'intention du personnel enseignant de la maternelle à la 2<sup>e</sup> année*, Toronto, CMEC.
- CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION (CANADA). 2008. *Projet pancanadien de français langue première : stratégies socio-affectives, cognitives et métacognitives en lecture et en écriture pour le milieu linguistique minoritaire : document de fondement*, Montréal, Éditions de la Chenelière.
- CORMIER, M. 2005. *La pédagogie en milieu minoritaire francophone : une recension des écrits*, Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants; Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Document établi pour L'Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques. Sur Internet : <<http://www.ctf-fce.ca/Documents/Resources/Francaise/pmm/Recension.pdf>>.
- CORMIER, M., D. PRUNEAU et L. P. RIVARD. 2010. « *Améliorer les apprentissages en sciences en milieu francophone minoritaire : résultats de l'expérimentation d'un modèle pédagogique* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 36, n° 2, p. 343-363.
- CROSNOE, R., M. K. JOHNSON et G. H. ELDER. 2004. « *Intergenerational bonding in school: The behavioral and contextual correlates of student-teacher relationships* », *Sociology of Education*, vol. 77, n° 1, p. 60-81.
- CULICAN, S. J. 2007. « *Troubling teacher talk: The challenge of changing classroom discourse patterns* », *The Australian Educational Researcher*, vol. 34, n° 2, p. 7-28.
- DANIELSON, C. 1996. « *Enhancing professional practice: A framework for teaching* », Alexandria (Ve), Association for Supervision and Curriculum Development.

- DANIELSON, C. 2007. « *Enhancing professional practice: A framework for teaching* », 2<sup>e</sup> éd., Alexandria (Ve), Association for Supervision and Curriculum Development.
- DARLING-HAMMOND, L., et P. YOUNGS. 2002. « *Defining "highly qualified teachers": What does "scientifically-based research" actually tell us?* », Educational Researcher, vol. 31, n° 9, p. 13-25.
- DAVIS, B. A. 1994. « *Mathematics teaching: Moving from telling to listening* », Journal of Curriculum and Supervision, vol. 9, n° 3, p. 267-283.
- DEN BROK, P., D. VAN EERDE et M. HAJER. 2010. « *Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: The use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes* », Teachers and Teaching: Theory and Practice, vol. 16, n° 6, p. 717-733.
- D'ENTREMONT, Y. 2008. « *L'oral en sciences* », Québec français, n° 149, p. 70-71.
- DIXON-KRAUSS, L. 2001. « *Using literature as a context for teaching vocabulary* », Journal of Adolescent & Adult Literacy, vol. 45, n° 4, p. 310-319.
- DOOLITTLE, P., D. HICKS, C. TRIPLETT, W. NICHOLS et C. YOUNG. 2006. « *Reciprocal teaching for reading comprehension in higher education: A strategy for fostering the deeper understanding of texts* », International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, vol. 17, n° 2, p. 106-118.
- DOWNING, A. 1994. « *An investigation of the advance organizer theory as an effective teaching model* », Washington, Office of Educational Research and Improvement. Report N° SP035546.
- DUCHESNE, C. 2010. « *À propos de l'accompagnement avant et pendant les stages d'étudiants immigrants inscrits à un programme de formation à l'enseignement à l'Université d'Ottawa* », Revue des sciences de l'éducation, vol. 36, n° 1, p. 95-115.
- DUGUAY, R.-M. 1999a. « *Classe d'écriture : inviter la lecture de fiction* », Québec français, n° 114, p. 54-55.
- DUGUAY, R.-M. 1999b. « *Un défi à relever : enseigner l'écriture en Acadie* », Québec français, n° 112, p. 43-44.
- DUKE, C. R. 1985. « *Developing a writing assessment of candidates for admission to teacher education* », Journal of Teacher Education, vol. 36, n° 2, p. 7-11.
- DULUDE, F. 1994. « *L'enseignement de l'oral en question* », Québec français, n° 94, p. 28-30.
- DULUDE, F. 1996. « *Arguments en faveur de l'enseignement de l'oral au secondaire* », Québec français, n° 102, p. 41-43.
- EHRENBERG, R., et D. BREWER. 1995. « *Did teachers' verbal ability and race matter in the 1960s? Coleman revisited* », Economics of Education Review, vol. 14, n° 1, p. 1-21.
- ELDER, C. 2001. « *Assessing the language proficiency of teachers: Are there any border controls?* », Language Testing, vol. 18, n° 2, p. 140-170.
- ELDER, C. 2003. « *Performance testing as benchmark for LOTE teacher education* », Melbourne Papers in Language Testing. Sur Internet : <[http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/03\\_1\\_1\\_Elder.pdf](http://ltrc.unimelb.edu.au/mplt/papers/03_1_1_Elder.pdf)>.
- ENGLERT, C. S., et T. V. MARIAGE. 1991. « *Making students partners in the comprehension process: Organizing the reading (POSSE)* », Learning Disability Quarterly, vol. 14, p. 123-137.
- ENGLISH, A. 2007. « *Interrupted experiences: Reflection, listening and "negativity" in the practice of teaching* », Learning Inquiry, vol. 1, n° 2, p. 133-142.

- ESPOSITO, C. 1999. « *Learning in urban blight: School climate and its effect on the school performance of urban, minority, low-income children* », *School Psychology Review*, vol. 28, n° 3, p. 365-377.
- FALARDEAU, É. 2003. « *Compréhension et interprétation : deux composantes complémentaires de la lecture littéraire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 29, n° 3, p. 673-694.
- FALTIS, C., M. B. ARIAS et F. RAMIREZ-MARIN. 2010. « *Identifying relevant competencies for secondary teachers of English learners* », *Bilingual Research Journal*, vol. 33, n° 3, p. 307-328.
- FERGUSON, R. 1991. « *Paying for public education: New evidence on how and why money matters* », *Harvard Journal on Legislation*, vol. 282, p. 465-498.
- FERGUSON, R., et H. LADD. 1996. « *How and why money matters: An analysis of Alabama schools* ». H. Ladd, *Holding schools accountable: Performance-based reform in education*, Washington, Brookings Institute, p. 265-298.
- FERRIS, D. 2007. « *Preparing teachers to respond to student writing* », *Journal of Second Language Writing*, vol. 16, n° 3, p. 165-193. Identificateur d'objets numériques : 10.1016/j.jslw.2007.07.003.
- FILLMORE, L. W., et C. E. SNOW. 2000. « *What teachers need to know about language* » (en ligne), Washington, Clearinghouse on Language and Linguistics, Special Report. Sur Internet : <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.92.9117&rep=rep1&type=pdf>>.
- FINESILVER, M. 1994. « *An investigation of three methods to improve vocabulary learning at the middle school level* », Thèse de doctorat, National-Louis University, Evanston, IL.
- FISHER, D., et G. IVEY. 2005. « *Literacy and language as learning in content-area classes: A departure from "every teacher a teacher of reading"* », *Action in Teacher Education*, vol. 27, n° 2, p. 3-11.
- FLAVEL, J. H. 1979. « *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive development Inquiry* », *American Psychologist*, vol. 34, n° 10, p. 906-911.
- FORBES, C. T., et E. A. DAVIS. 2009. « *Beginning elementary teachers' beliefs about the use of anchoring questions in science: A longitudinal study* », *Science Education*, vol. 94, n° 2, p. 365-387. Identificateur d'objets numériques : 10.1002/sce.20370.
- FORTIER, G., et C. PRÉFONTAINE. 2004. « *Le français écrit dans toutes les disciplines : d'abord la responsabilité de l'élève* », *Vie pédagogique*, n° 131, p. 44-47.
- FOUNTAS, I. C., et G. S. PINNELL. 2006. « *Teaching for comprehension and fluency: Thinking, talking and writing about reading K-8* », Portsmouth (NH), Heinemann Educational Books.
- FRASER, B. 1987. « *Identifying the salient facets of a model of student learning: A synthesis of meta-analyses* », *International Journal of Educational Research*, vol. 11, n° 2, p. 187-212.
- FREY, N., et D. FISHER. 2010. « *Identifying instructional moves during guided learning* », *The Reading Teacher*, vol. 64, n° 2, p. 84-95.
- GAMBRELL, L. B., et R. J. BALES. 1986. « *Mental imagery and the comprehension monitoring performance of fourth- and fifth-grade poor readers* », *Reading Research Quarterly*, vol. 21, n° 4, p. 454-464.



- GARNER, R. 1987. « *Strategies for reading and studying expository text* », *Educational Psychologist*, vol. 22, n°s 3-4, p. 299-312.
- GAY, S. A. 2008. « *Helping teachers connect vocabulary and conceptual understanding* », *Mathematics Teacher*, vol. 102, n° 3, p. 218-223.
- GEE, T. C., et S. J. RAKOW. 1990. « *Guiding reading comprehension: Techniques English teachers value* », *The Clearing House*, vol. 63, n° 8, p. 341-344.
- GERSTEN, R. 1986. « *Response to consequences of three preschool curriculum model through age 15* », *Early Childhood Research Quarterly*, vol. 1, n° 1, p. 293-302.
- GERSTEN, R., et D. CARNINE. 1986. « *Direct instruction in reading comprehension* », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, p. 70-78.
- GERSTEN, R., et T. KEATING. 1987. « *Long-Term Benefits from Direct Instruction* », *Educational Leadership*, vol. 44, n° 6, p. 28-29.
- GERVAIS, F. 2000. « *Vers une compréhension de la communication orale* », *Québec français*, n° 118, p. 55-58.
- GIASSON, J. 1994. « *La lecture et l'acquisition du vocabulaire* », *Québec français*, n° 92, p. 37-39.
- GILBERT, A., S. LETOUZÉ, J. Y. THÉRIAULT et R. LANDRY. 2004. « *Teachers and the challenge of teaching in minority settings: Final research report* », Ottawa, Fédération canadienne des enseignantes et des enseignants.
- GOLDHABER, D., et D. BREWER. 2000. « *Does teacher certification matter? High school teacher certification status and student achievement* », *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 22, n° 2, p. 129-145.
- GOODWYN, A., et K. FINDLAY. 2002. « *Literature, literacy and the discourses of English teaching in England: A case study* », *L1-Educational Studies in Language and Literature*, vol. 2, n° 3, p. 221-238. Identificateur d'objets numériques : 10.1023/A :1021386422638.
- GOVERNEMENT DU CANADA. 2003. « *Le prochain acte : un nouvel élan pour la dualité linguistique canadienne. Le plan d'action pour les langues officielles* », Ottawa, le Gouvernement. Sur Internet : <<http://www.publications.gc.ca/site/eng/242151/publication/html>>.
- GREEN, J. L. 1983a. « *Exploring classroom discourse: Linguistic perspectives on teaching-learning processes* », *Educational Psychologist*, vol. 18, n° 3, p. 180-200.
- GREEN, J. L. 1983b. « *Research on teaching as a linguistic process: A state of the art* », *Review of Research in Education*, vol. 10, n° 1, p. 151-252.
- GROUWS, D. 1992. « *Handbook of research on mathematics teaching and learning* », New York, Macmillan.
- GUERTIN, D. 2008. « *L'oral et l'écrit, pour structurer la pensée et construire des savoirs!* », *Vie pédagogique*, n° 149, p. 13-19.
- HANUSHEK, E. 1992. « *The trade-off between child quantity and quality* », *Journal of Political Economy*, vol. 100, n° 1, p. 84-117.
- HAREL, J.-P. 1996. « *À l'école, la qualité du français est-elle une préoccupation partagée?* », *Vie pédagogique*, n° 101, p. 29-30.
- HAROUTUNIAN-GORDON, S., et L. J. WAKS. 2010. « *Listening: Challenges for teachers* », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 11, p. 2717-2727.
- HATTIE, J. 2009. « *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement* », New York, Routledge.
- HATTIE, J., et H. TEMPERLEY. 2007. « *The power of feedback* », *Review of Educational Research*, vol. 77, n° 1, p. 81-112.
- HENK, W. A., J. C. MOORE, B. A. MARINAK et B. W. TOMASETTI. 2000. « *A reading lesson observation framework for elementary teachers, principals, and literacy supervisors* », *Reading Teacher*, vol. 53, n° 5, p. 358.

- HIEBERT, J., et D. WEARNE. 1993. « *Instructional task, classroom discourse, and students' learning in second grade* », *American Educational Research Journal*, vol. 30, n° 2, p. 393-425.
- HIEBERT, J., T. P. CARPENTER, E. FENNEMA, K. C. FUSON, D. WEARNE, H. MURRAY, A. OLIVIER et P. HUMAN. 1997. « *Making sense: Teaching and learning mathematics with understanding* », Portsmouth (NH), Heinemann.
- HILL, H. C., B. ROWAN et D. L. BALL. 2005. « *Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement* », *American Educational Research Journal*, vol. 42, n° 2, p. 371-406.
- HMELO-SILVER, C. E., R. G. DUNCAN et C. A. CHINN. 2007. « *Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning: A response to Kirschner, Sweller, and Clark (2006)* », *Educational Psychologist*, vol. 42, n° 2, p. 99-107.
- HOLBEIN, M. F., et D. M. HARKINS. 2010. « *An investigation of teacher talk during the administration of an informal reading inventory* », *College Reading Association Yearbook*, vol. 31, p. 237-249.
- HOWE, R. 1994. « *L'observation et l'évaluation de l'exposé oral* », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 1, p. 31-33.
- HUGHES, J. 2005. « *Improving communication skills in student music teachers. Part two: Questioning skills* », *Music Education Research*, vol. 7, n° 1, p. 83-99. Identificateur d'objets numériques : 10.1080/1461380050004215.
- JONASSEN, D. H., et M. TESSMER. 1996. « *An outcomes-based taxonomy for instructional systems design, evaluation, and research* », *Training Research Journal*, vol. 2, p. 11-46.
- JONES, B. 1992. « *Praxis III teacher assessment criteria research base* », Princeton (NJ), Educational Testing Service.
- JONES, C. 2007. « *Designing for practice: Practicing design in the social sciences* », dans H. Beetham et R. Sharpe, *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing and delivering e-learning*, Londres, Routledge, p. 166-179.
- KIUHARA, S. A., S. GRAHAM et L. S. HAWKEN. 2009. « *Teaching writing to high school students: A national survey* », *Journal of Educational Psychology*, vol. 101, n° 1, p. 136-160.
- KUCAN, L. 2007. « *Insights from teachers who analyzed transcripts of their own classroom discussions* », *The Reading Teacher*, vol. 61, n° 3, p. 228-236.
- LADSON-BILLINGS, G. 1994. « *The dreamkeepers: Successful teachers for African-American children* », San Francisco, Jossey-Bass.
- LAFONTAINE, L. 2000. « *Apprendre à discuter en 2<sup>e</sup> secondaire* », *Québec français*, n° 118, p. 67-72.
- LAFONTAINE, L. 2004. « *L'enseignement du débat en cinquième secondaire* », *Québec français*, n° 133, p. 67-70.
- LAFONTAINE, L. 2006. « *L'enseignant modèle d'une communication appropriée dans toutes les disciplines* », *Québec français*, n° 141, p. 71-73.
- LAFONTAINE, L., et J. ARNOLD. 2009. « *Utiliser le langage non verbal : situation d'apprentissage et d'évaluation en compréhension orale au primaire* », *Québec français*, n° 154, p. 135-137.
- LAFONTAINE, L., et C. DESAULNIERS. 2009. « *Reformuler oralement* », *Québec français*, n° 155, p. 87-88.
- LAFONTAINE, L., et A. MARCOTTE. 2001-2002. « *L'exposé critique interactif* », *Québec français*, n° 124, p. 77-84.

- LAFONTAINE, L., et C. PRÉFONTAINE. 2007. « *Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 1, p. 47-66.
- LAJOIE, M., et D. MASNY. 1994. « *Le développement langagier et la littératie dans l'éducation préscolaire des francophones en milieu minoritaire au Canada* », *Éducation et francophonie*, vol. 22, n° 3, p. 36-41.
- LAMPERT, M. 1985. « *How do teachers manage to teach?* », *Harvard Educational Review*, vol. 55, n° 2, p. 178-194.
- LAMPERT, M. 1990. « *When the problem is not the question and the solution is not the answer: Mathematical knowing and teaching* », *American Educational Research Journal*, vol. 27, n° 1, p. 29-63.
- LANDRY, R. 2003. « *Libérer le potentiel caché de l'exogamie : profil démolinguistique des enfants des ayants droit francophones selon la structure familiale* », Moncton, Institut canadien de recherche sur les minorités linguistiques et Commission nationale des parents francophones.
- LANDRY, R., et R. ALLARD. 1997. « *L'exogamie et le maintien de deux langues et de deux cultures : le rôle de la francité familioscolaire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 23, n° 3, p. 561-592.
- LANDRY, R., R. ALLARD et K. DEVEAU. 2007. « *Bilingual schooling of the Canadian Francophone minority: A cultural autonomy model* », *International Journal of the Sociology of Language*, vol. 185, p. 133-162.
- LANE, H. B., R. F. HUDSON, W. L. LEITE, M. L. KOSANOVICH, M. T. STROUT, N. S. FENTY et T. L. WRIGHT. 2009. « *Teacher knowledge about reading fluency and indicators of students' fluency growth in reading first schools* », *Reading & Writing Quarterly*, vol. 25, n° 1, p. 57-86.
- LANGEVIN, L. 1994. « *Aider l'étudiant à bien vivre l'exposé oral* », *Pédagogie collégiale*, vol. 8, n° 2, p. 28-30.
- LAPLANTE, B. 2000. « *Apprendre en sciences, c'est apprendre à "parler sciences" : des élèves de l'immersion nous parlent des réactions chimiques* », *The Canadian Modern Language Review / La revue canadienne des langues vivantes*, vol. 57, n° 2, p. 245-271.
- LE PAILLEUR, M., et A. BOULANGER. 2002. « *Des écrits instrumentaux aux écrits communicationnels* », *Québec français*, n° 127, p. 68-70.
- LEBOULANGER, M. 2004. « *L'oral comme aide à la lecture de textes narratifs* », *Québec français*, n° 133, p. 71-73.
- LEBRUN, M. 2008a. « *Communiquer oralement en classe : une compétence transversale* », *Vie pédagogique*, n° 149, p. 49-53.
- LEBRUN, M. 2008b. « *La compétence à communiquer oralement chez les enseignants en formation au Québec* », *Vie pédagogique*, n° 149, p. 53-56.
- LEBRUN, M., et C. PRÉFONTAINE. 1999. « *La langue de l'enseignant : défi social et préoccupations institutionnelles* », *Terminogramme, bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie*, n°s 91-92
- LECLERQ, G. 2000. « *Lire l'agir pédagogique : une lecture épistémologique* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 26, n° 2, p. 243-262.
- LEUTWYLER, B. 2009. « *Metacognitive learning strategies: Differential development patterns in high school* », *Metacognition and Learning*, vol. 4, n° 2, p. 111-123.
- LÉVEILLÉ, C.-J., et F. DUFOUR. 1999. « *Les défis de la gestion de classe au secondaire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 515-532.

- LIVA, A. 1995. «*Centration sur l'enfant au cycle II : expérimentation sur le terrain d'un modèle pour l'acquisition de la lecture-écriture*», Revue française de pédagogie, vol. 113, n° 1, p. 69-81
- LONGPRÉ, A. 2001-2002. «*Enseigner l'écriture : un travail de chef d'orchestre*», Québec français, n° 124, p. 52-55.
- LOUDEN, W., et M. ROHL. 2006. «*"Too many theories and not enough instruction": Perceptions of preservice teacher preparation for literacy teaching in Australian schools*», Literacy, vol. 40, n° 2, p. 66-78. Identificateur d'objets numériques : 10.1111/j.1467-9345.2006.00440.x.
- LURCAT, L., et J. CAMBON. 1981. «*Comment prépare-t-on l'acquisition de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle?*», Revue française de pédagogie, vol. 54, n° 1, p. 7-23.
- LUSIGNAN, G. 2010. «*Un projet de recherche-action sur l'enseignement des stratégies de lecture*», Vie pédagogique, n° 153, p. 29-32.
- LYON, G. R., et B. WEISER. 2009. «*Teacher knowledge, instructional expertise, and the development of reading proficiency*», Journal of Learning Disabilities, vol. 42, n° 5, p. 475-480.
- MACKEN-HORARIK, M., L. DEVEREUX, C. TRIMINGHAM-JACK et K. WILSON. 2006. «*Negotiating the territory of tertiary literacies: A case study of teacher education*», Linguistics and Education, vol. 17, n° 3, p. 240-257. Identificateur d'objets numériques : 10.1016/j.linged.2006.11.001.
- MAKDISSI, H., A. BOISCLAIR et C. SANCHEZ. 2006. «*Les inférences en lecture*», Québec français, n° 140, p. 64-66.
- MARIAGE, T. V., C. S. ENGLERT et M. A. GARMON. 2000. «*The teacher as "more knowledgeable other" in assisting literacy learning with special needs students*», Reading & Writing Quarterly, vol. 16, n° 4, p. 299-336.
- MARTEL, V., et J.-Y. LÉVESQUE. 2010. «*La compréhension en lecture aux deuxième et troisième cycles du primaire : regard sur les pratiques déclarées d'enseignement*», Revue canadienne de linguistique appliquée, vol. 13, n° 2, p. 27-53.
- MARTINET, M. A., D. RAYMOND et C. GAUTHIER. 2001. «*La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*», Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- MARZANO, R. J., D. PICKERING et J. E. POLLOCK. 2001. «*Classroom instruction that works: Research-based strategies for increasing student achievement*», Alexandria (Va), Association for Supervision and Curriculum Development.
- MASINGILA, J. O., F. LESTER et A. M. RAYMOND. 2006. «*Mathematics for elementary teachers via problem solving*», Bloomington (IN), Tichenor Publishing.
- MCANDREW, M., R. AIT-SAID, J. LEDENT, J. MURDOCH, P. ANISEF, R. BROWN, R. SWEET, D. WALTERS, C. AMAN et B. GARNETT. 2009. «*Educational pathways and academic performance of youth of immigrant origin: Comparing Montreal, Toronto and Vancouver*», Ottawa, Conseil canadien sur l'apprentissage. Rapport présenté au Conseil canadien sur l'apprentissage et au ministère de la Citoyenneté et de l'Immigration Canada. Sur Internet : <[www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/CIC-CCL-Final12aout2009EN.pdf)>
- MCNAUGHTON, D., D. HAMLIN, J. MCCARTHY, D. HEAD-REEVES et M. SCHREINER. 2008. «*Learning to listen: Teaching an active listening strategy to preservice education professionals*», Topics in Early Childhood Special Education, vol. 27, n° 4, p. 223-231.
- MOHR, K. A. J. 1998. «*Teacher talk: A summary analysis of effective teachers' discourse during primary literacy lessons*», Journal of Classroom Interaction, vol. 33, n° 2, p. 16-23.

- MONK, D. H., et J. KING. 1994. « *Multi-level teacher resource effects on pupil performance in secondary mathematics and science: The role of teacher subject matter preparation* », dans R. Ehrenberg, *Contemporary policy issues: Choices and consequences in education*, Ithaca (NY), ILR Press, p. 29-58.
- MOORE, D. (s.d). « *Direct instruction: Targeted strategies for student success* », Los Angeles, Hampton Brown.  
Sur Internet : <[http://www.ngsp.net/Portals/0/Downloads/HBNETDownloads/SEB21\\_0414A.pdf](http://www.ngsp.net/Portals/0/Downloads/HBNETDownloads/SEB21_0414A.pdf)>.
- MOORE, D., et J. READENCE. 1984. « *A quantitative and qualitative review of graphic organizer research* », *Journal of Educational Research*, vol. 78, n° 1, p. 11-17.
- MORIN, É. 1997. « *Les défis de l'enseignement de l'oral au primaire* », *Québec français*, n° 107, p. 56-58.
- MORISSETTE, J. 1999. « *Pour une pratique du commentaire en trois temps* », *Québec français*, n° 115, p. 52-54.
- MOTTET, M. 2009. « *Parler en bon français : quelle représentation les futurs enseignants du primaire en ont-ils?* », *Québec français*, n° 155, p. 89-91.
- MOTTET, M., et F. GERVAIS. 2007. « *Représentations et réactions affectives de futurs enseignants à l'égard du français québécois oral soigné, de la culture et de la didactique de l'oral* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33, n° 2, p. 339-356.
- MULLER, C. 2001. « *The role of caring in the teacher-student relationship for at-risk students* », *Sociological Inquiry*, vol. 71, p. 241-255.
- NACHBAUER, M., C. PRÉFONTAINE et M. LEBRUN. 1996. « *L'évaluation de l'expression orale chez les futurs maîtres* », *Vie pédagogique*, n° 101, p. 12-15.
- NATIONAL INSTITUTE OF CHILD HEALTH AND HUMAN DEVELOPMENT. 2000. « *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research on reading and its implications for reading instruction*, » Washington, NICHD. Rapport du National Reading Panel.  
Sur Internet : <[http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook\\_pdf.pdf](http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/smallbook_pdf.pdf)>.
- NEUHAUS, G. F., L. W. ROLDAN, R. BOULWARE-GOODEN et P. R. SWANK. 2006. « *Parsimonious reading models: Identifying teachable subskills* », *Reading Psychology*, vol. 27, n° 1, p. 37-58.
- NUGENT, A. 2006. « *Demography, national myths, and political origins: Perceiving official multiculturalism in Quebec* », *Canadian Ethnic Studies*, vol. 38, n° 3, p. 21-36.
- O'CONNOR, M. C., et S. MICHAELS. 1993. « *Aligning academic task and participation status through voicing: Analysis of a classroom discourse strategy* », *Anthropology and Education Quarterly*, vol. 24, n° 4, p. 318-335.
- ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. 2003. « *Stratégie de lecture au primaire : Rapport de la table ronde des experts en lecture* », Toronto, le Ministère. Sur Internet : <<http://www.edu.gov.on.ca/fre/document/reports/reading/index.html>>.
- OSTIGUY, L., É. CHAMPAGNE, F. GERVAIS et M. LEBRUN. 2005. « *Le français oral soutenu chez des étudiants québécois en formation pour l'enseignement au secondaire* », Montréal, Office québécois de la langue française, « *Suivi de la situation linguistique* », Étude 4.
- OUELLON, C. 2007. « *Mieux soutenir le développement de la compétence à écrire : rapport du Comité d'experts sur l'apprentissage de l'écriture : janvier 2008* », Québec, ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport.
- OUELLON, C., et J. DOLBEC. 1999. « *La formation des enseignants et la qualité de la langue* », *Terminogramme*, bulletin de recherche et d'information en aménagement linguistique et en terminologie, n° 91-92.

- PALINCSAR, A. S. 1986. « *The role of dialogue in providing scaffolded instruction* », *Educational Psychologist*, vol. 21, n<sup>os</sup> 1-2, p. 73-98.
- PALINCSAR, A. S., et A. L. BROWN. 1984. « *Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities* », *Cognition and Instruction*, vol. 1, n<sup>o</sup> 2, p. 117-175.
- PAQUOT, A. 2001. « *Encore le français standard d'ici* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 123, p. 77-78.
- PARADIS, V. 2004. « *Une séquence didactique pour l'enseignement et l'apprentissage de l'oral* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 133, p. 60-62.
- PARSONS, S. A., S. G. DAVIS, R. Q. SCALES, B. WILLIAMS et K. A. KEAR. 2010. « *How and why teachers adapt their literacy instruction* », dans S. Szabo et coll., *Mentoring Literacy professionals: Continuing the spirit of CRA/ALLER after 50 years*, Commerce, Association of Literacy Educators and Researchers, vol. 31, p. 221-236.
- PENTIMONTI, J. M., et L. M. JUSTICE. 2010. « *Teachers' use of scaffolding strategies during read alouds in the preschool classroom* », *Early Childhood Education Journal*, vol. 37, n<sup>o</sup> 4, p. 241-248.
- PHELPS, G. 2009. « *Just knowing how to read isn't enough! Assessing knowledge for teaching reading* », *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, vol. 21, n<sup>o</sup> 2, p. 137-154. Identificateur d'objets numériques : 10.1007/s11092-009-9070-6.
- PILOTE, A. 2008. « *Pour en finir avec le débat sur la dictée et autres croyances populaires* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 149, p. 24-25.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. 2004. « *La communication orale : un outil pour réfléchir* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 133, p. 57-59.
- PLESSIS-BÉLAIR, G. 2008. « *En contexte d'oral réflexif : étayage, risque et motivation* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 149, p. 75-76.
- PRÉFONTAINE, C., M. LEBRUN et M. NACHBAUER. 2000. « *L'expression orale des enseignants : un enjeu social* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 188, p. 52-54.
- PRESSLEY, M., R. WHARTON-MCDONALD, R. ALLINGTON, C. C. BLOCK, L. MORROW, D. TRACEY et D. WOO. 2001. « *A study of effective first grade literacy instruction* », *Scientific Studies of Reading*, vol. 5, n<sup>o</sup> 1, p. 35-58. Identificateur d'objets numériques : 10.1207/S1532799XSSR0501\_2.
- RAPHAEL, T. E. 1986. « *Teaching question answer relationships, revisited* », *The Reading Teacher*, vol. 39, n<sup>o</sup> 6, p. 516-522.
- REUTZEL, D. R., et P. M. HOLLINGSWORTH. 1988. « *Highlighting key vocabulary: A generative-reciprocal procedure for teaching selected inference types* », *Reading Research Quarterly*, vol. 23, n<sup>o</sup> 3, p. 358-381.
- RICHARD, S., et O. DEZUTTER. 2006. « *La communication écrite et orale : une responsabilité partagée* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 141, p. 83-84.
- RIVKIN, S. G., E. A. HANUSHEK et J. F. KAIN. 2001. « *Teachers, schools, and academic achievement* », Washington, National Bureau of Economic Research. Document de travail n<sup>o</sup> 6691.
- ROBERGE, J. 1999. « *La correction des rédactions : pourquoi ne pas parler au lieu d'écrire?* », *Québec français*, n<sup>o</sup> 115, p. 55-58.
- ROBINSON, S., et D. D. SMITH. 1981. « *Listening skills: Teaching learning disabled students to be better listeners* », *Focus on Exceptional Children*, vol. 13, n<sup>o</sup> 8, p. 1-16.
- ROCK, M. L. 2004. « *Graphic organizers: Tools to build behavioral literacy and foster emotional competency* », *Intervention in School and Clinic*, vol. 40, n<sup>o</sup> 1, p. 10-37.

- ROGERS, R. 2007. « *A case study of teaching for literacy acceleration within a critical literacy framework: Reconstructing pedagogical approaches* », *Pedagogies: An International Journal*, vol. 2, n° 4, p. 233-250. Identificateur d'objets numériques : 10.1080/15544800701670030.
- ROSENSHINE, B. 1986. « *Synthesis of research on explicit teaching* », *Educational Leadership*, vol. 43, n° 7, p. 60-69.
- ROSKOS, K., S. BOEHLEN et B. J. WALKER. 2000. « *Learning the art of instructional conversation: The influence of self-assessment on teachers' instructional discourse in a reading clinic* », *The Elementary School Journal*, vol. 100, n° 3, p. 229-252. Identificateur d'objets numériques : 10.1086/499641.
- ROWAN, B., F. CHIANG et R. MILLER. 1997. « *Using research on employee's performance to study the effect of teachers on students' achievement* », *Sociology of Education*, vol. 70, n° 4, p. 256-284.
- ROY, A. 2008. « *L'oral au service des habiletés réflexives* », *Québec français*, n° 149, p. 87-88.
- SANDERS, W. L., et S. HORN. 1994. « *The Tennessee Value-Added Assessment System (TVAAS): Mixed-model methodology in educational assessment* », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 8, n° 3, p. 299-311.
- SANDERS, W. L., et J. C. RIVERS. 1996. « *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement* », Knoxville (TN), University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center.
- SANGER, D., D. DESCHENE, K. STOKELY et D. BELAU. 2007. « *Juvenile delinquents' views of teachers' language, classroom instruction and listening behaviors* », *Journal of Women in Educational Leadership*, vol. 5, n° 2, p. 101-117.
- SARACHO, O. N. 2002. « *Teachers' roles in promoting literacy in the context of play* », *Early Child Development and Care*, vol. 172, n° 1, p. 23-34.
- SARRASIN, R. 1984. « *Problématique des interactions verbales entre élèves* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 10, n° 3, p. 503-514.
- SENSEVY, G., D. FOREST et S. BARBU. 2005. « *Analyse proxémique d'une leçon de mathématiques : une étude exploratoire* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 31, n° 3, p. 659-686.
- SIMARD, C. 1999. « *L'annotation des textes d'élèves* », *Québec français*, n° 115, p. 32-38.
- SINATRA, R. C. 2000. « *Teaching learners to think, read, and write more effectively in content subjects* », *The Clearing House*, vol. 73, n° 5, p. 266-274.
- SKIDMORE, D., M. PEREZ-PARENT et S. ARNFIELD. 2003. « *Teacher-pupil dialogue in the guided reading session* », *Reading*, vol. 37, n° 2, p. 47-53. Identificateur d'objets numériques : 10.1111/1467-9345.3702002.
- SMITH, B. O., et M. O. MEUX. 1970. « *A study of the logic of teaching* », Chicago (IL), University of Illinois Press.
- STAUFFER, R. G. 1975. « *Directing the reading-thinking process* », New York, Harister & Row.
- STONE, C. A. 1998. « *The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities* », *Journal of Learning Disabilities*, vol. 31, n° 4, p. 344-364.
- STONE, C. L. 1983. « *A meta-analysis of advance organizer studies* », *Journal of Experimental Education*, vol. 51, n° 4, p. 194-199.
- TAMSE, S. 2001. « *Écrire : un outil pour construire ses connaissances en sciences* », *Québec français*, n° 123, p. 44-47.

- TANNEN, D. 1989. « *Talking voices: Repetition, dialogue, and imagery in conversational discourse* », New York, Cambridge University Press.
- TARDIF, J., L. BROSSARD et J. LALIBERTÉ. 1992. « *Intervenir sur des stratégies cognitives transférables en lecture* », *Vie pédagogique*, n° 77, p. 29-38.
- TAYLOR, B. M., D. S. PETERSON, P. D. PEARSON et M. C. RODRIGUEZ. 2002. « *Looking inside classrooms: Reflecting on the “how” as well as the “what” in effective reading instruction* », *The Reading Teacher*, vol. 56, n° 3, p. 270-280.
- TIKUNOFF, W. J. 1983. « *Compatibility of the SIF features with other research instruction of LEP students* », San Francisco, Far West Laboratory.
- TRAN, E. 1992. « *Acquisition de connaissances et habiletés langagières : interview avec Claude Simard* », *Québec français*, n° 84, p. 48-50.
- TREMBLAY, M.-J. 2006. « *Différencier l'accompagnement en lecture par le texte incitatif* », *Québec français*, n° 140, p. 67-69.
- TROUDI, S. 2005. « *Critical content and cultural knowledge for teachers of English to speakers of other languages* », *Teacher Development*, vol. 9, n° 1, p. 115-129.
- TURCOTTE, C. 2006. « *L'enseignant en lecture : un expert, une ressource, un modèle* », *Québec français*, n° 141, p. 81-82.
- VAN DE POL, J., M. VOLMAN et J. BEISHUIZEN. 2010. « *Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research* », *Educational Psychology Review*, vol. 22, n° 3, p. 271-296.
- VAN GRUNDERBEECK, N. 1993. « *Du transfert des connaissances en lecture* », *Québec français*, n° 88, p. 37-40.
- VANHULLE, S. 1999. « *Concevoir des communautés de lecteurs : la gestion de la classe dans une didactique interactionniste* », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 25, n° 3, p. 651-674.
- VIETE, R. 1998. « *Culturally sensitive and equitable assessment of oral English for overseas-qualified teacher trainees* », *Journal of Intercultural Studies*, vol. 19, n° 2, p. 171.
- VILLEGAS, A. M., et T. LUCAS. 2002. « *Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum* », *Journal of Teacher Education*, vol. 53, n° 1, p. 20-32.
- WAKS, L. J. 1998. « *Two types of interpersonal listening* », *Teachers College Record*, vol. 112, n° 11, p. 2743-2762.
- WALBERG, H. 1999. « *Generic practices* », dans G. Cawelti, *Handbook of research on improving student achievement*, Arlington (VA), Educational Research Services, p. 9-21.
- WHARTON-MCDONALD, R., M. PRESSLEY et J. M. HAMPSTON. 1998. « *Literacy instruction in nine first-grade classrooms: Teacher characteristics and student achievement* », *The Elementary School Journal*, vol. 99, n° 2, p. 101-129.
- WILSON, N. S., D. L. GRISHAM et L. SMETANA. 2009. « *Investigating content area teachers' understanding of a content literacy framework: A yearlong professional development initiative* », *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, vol. 52, n° 8, p. 708-718.
- WOOD, D., J. S. BRUNER et G. ROSS. 1976. « *The role of tutoring in problem solving* », *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17, n° 2, p. 89-100.
- WRIGHT, S. P., S. P. HORN et W. L. SANDERS. 1997. « *Teacher and classroom context effects on student achievement: Implications for teacher evaluation* », *Journal of Personnel Evaluation in Education*, vol. 1, n° 1, p. 57-67.
- ZWIERS, J. 2007. « *Teacher practices and perspectives for developing academic language* », *International Journal of Applied Linguistics*, vol. 17, n° 1, p. 93-116. Identificateur d'objets numériques : 10.1111/j.1473-4192.2007.00135.x.



# ANNEXES



## ANNEXE A : MÉTHODOLOGIE

Le but de cette revue de la littérature était d'analyser et de résumer les recherches pertinentes (répertoriées dans des bases de données commerciales) ainsi que la littérature « fugace » ou « grise » (les documents qui ne sont pas nécessairement répertoriés dans des bases de données commerciales) consacrées aux compétences linguistiques requises des enseignants pour l'exercice efficace de leur profession.

### Transparence de la démarche

Le Groupe Directions Recherche et analyse des politiques a veillé à la cohérence et à la transparence de sa revue de la littérature en se conformant à des protocoles éprouvés d'analyse et de documentation dans un journal de tous les aspects de la recherche. Afin de réduire la partialité, des critères d'inclusion et d'exclusion ont été établis avant la recherche, et toutes les décisions relatives à la sélection des documents ont été notées.

### Stratégies de recherche

L'équipe chargée de la revue de la littérature a effectué un ensemble exhaustif de recherches dans des bases de données afin de rassembler des publications qui présentent un intérêt pour les questions de recherche. La recherche principale était axée sur des bases de données possédant un répertoire, six en anglais et trois en français :

- ERIC (EBSCOhost), en anglais;
- *Academic Search Complete* (EBSCOhost), en anglais;
- *PsycINFO* (EBSCOhost), en anglais;
- *Education Research Complete* (EBSCOhost), en anglais;
- *ProQuest*, en anglais;
- CBCA, en français et en anglais;
- REPÈRE, en français;
- ÉRUDIT, en français.

Puisque les stratégies de recherche en français et en anglais sont semblables, mais non identiques, elles sont décrites séparément.

## Stratégie de recherche en anglais

Les stratégies de recherche conçues pour chaque base de données reposent sur des termes de recherche libres (c'est-à-dire définis par l'utilisateur) et contrôlés (c'est-à-dire disponibles dans le thésaurus des bases de données en ligne). Voici les termes utilisés pour consulter les bases de données possédant un répertoire.

- **Termes liés à la langue :** « *language competency* » ou « *language competencies* » ou « *language competence* » ou « *language proficiency* » ou « *language proficiencies* » ou « *language skill* » ou « *language skills* » ou « *language fluency* » ou « *language ability* » ou « *linguistic precision* » ou « *linguistic performance* » ou « *linguistic competency* » ou « *linguistic competencies* » ou « *vocabulary* » ou « *linguistic skill* » ou « *linguistic skills* » ou « *clarity of speech* » ou « *use of language* » ou « *literacy* » ou « *language quality* » ou « *communicative competency* » ou « *communicative competence* » ou « *communication skill* » ou « *communication skills* » ou « *language comprehension* » ou « *reading comprehension* » ou « *read* » ou « *writing* » ou « *writing skill* » ou « *speak* » ou « *listen* » ou « *verbal ability* » ou « *verbal fluency* » ou « *verbal competency* » ou « *verbal competence* » ou « *oral ability* » ou « *oral competence* » ou « *oral competency* » ou « *oral fluency* »
- **Termes liés aux enseignants ou à l'évaluation :** « *teach* » ou « *preservice teacher program* » ou « *pre-service teacher program* » ou « *teacher education* » ou « *teacher certification* » ou « *teacher competencies* » ou « *teacher competency* » ou « *teacher effectiveness* » ou « *language benchmark* » ou « *language benchmarks* » ou « *benchmark* » ou « *taxonomy* ».

La recherche a été limitée pour exclure précisément les documents se rapportant aux soins infirmiers ou à tout autre sujet à caractère médical : une recherche préliminaire a en effet établi que ces critères d'exclusion élimineraient un nombre considérable de publications sans rapport avec la recherche en cours et axées sur des questions de santé et de développement plutôt que sur l'usage que font les enseignants de la langue (p. ex., des études portant sur les étudiants des programmes de soins infirmiers ou sur les enjeux du développement du langage chez les élèves handicapés, etc.).

La recherche a aussi été limitée au moyen des champs «Titre» des bases de données (c'est-à-dire afin de ne retrouver que les documents dont le titre comporte les termes de recherche). Une recherche préliminaire dans les quatre bases de données EBSCO (ERIC, *Academic Search Complete*, *PsycINFO* et *Education Research Complete*) a recueilli plus de 100 000 documents potentiellement pertinents; le limiteur relatif aux titres a garanti qu'un nombre acceptable de documents soient recueillis au cours de la recherche (compte tenu du fait que la revue de la littérature ne devait être ni trop longue ni trop coûteuse).

Voici les étapes qui ont été suivies pour éviter que la recherche soit trop restreinte par le limiteur relatif aux titres. Premièrement, après des recherches dans les différentes bases de données à l'aide des termes présentés ci-dessus, une autre recherche a été menée dans le but de trouver les méta-analyses ainsi que les analyses et les synthèses de la littérature. L'interface EBSCO a servi à cette recherche, ce qui nous a permis de consulter simultanément quatre bases de données (ERIC, *Academic Search Complete*, *PsycINFO* et *Education Research Complete*). Deuxièmement, les termes de recherche comprenaient un ensemble très général de mots décrivant les compétences et les stratégies linguistiques afin que soit recueilli un large éventail de documents portant sur l'usage que font les enseignants de la langue. Troisièmement, une recherche sur Internet (*Google*, *Google Scholar*, *Yahoo*) a complété la recherche principale relative aux bases de données possédant un répertoire; cette recherche, menée à la main, portait sur les bibliographies des documents retenus pour leur pertinence particulière en ce qui concerne la présente revue de la littérature et sur les sites Web d'organismes (p. ex., le *National Centre on Educational Outcomes*) susceptibles de mentionner des publications potentiellement pertinentes.

Au total, la recherche dans les bases de données, la recherche sur Internet et la recherche à la main dans les bibliographies ont permis de recueillir 9321 documents potentiellement pertinents. Le Tableau 2 expose de façon détaillée le nombre de documents recueillis lors de chaque recherche.

**TABLEAU 2 : DOCUMENTS RECUEILLIS PAR SOURCE**

<b>BASE DE DONNÉES</b>	<b>CHAMPS DE RECHERCHE</b>	<b>LIMITEURS</b>	<b>NOMBRE DE DOCUMENTS RECUEILLIS</b>
<b>Bases de données possédant un répertoire</b>			
<i>Academic Search Complete</i>	Titre	Évaluation par les pairs/1980-2011	2345
<i>Education Research Complete</i>	Titre	Évaluation par les pairs/1980-2011	3605
CBCA	Titre	Évaluation par les pairs/1980-2011	155
ERIC	Titre	Évaluation par les pairs/1980-2011	1343
<i>PsycINFO</i>	Titre	Évaluation par les pairs/1980-2011	1415
<i>ProQuest</i>	s.o.	Évaluation par les pairs/1980-2011	24
EBSCO (bases de données <i>Academic Search Complete</i> , <i>Education Research Complete</i> , ERIC et <i>PsycINFO</i> )	s.o.	Évaluation par les pairs/1980-2011	245
<b>Autres sources</b>			
Recherche sur Internet	s.o.	1980-2011	17
Recherche à la main	s.o.	Évaluation par les pairs/1980-2011	172
<b>TOTAL</b>			9321

L'ensemble complet des articles recueillis a été importé dans *RefWorks* pour la gestion des références et dans *EPPI-Reviewer* pour le groupage et la classification. Une fois exclus les documents en double, il en restait 5101 à soumettre au processus de sélection.

## Stratégie de recherche en français

Voici les termes utilisés pour la recherche dans les bases de données en français possédant un répertoire.

*« accréditation des enseignants » ou « capacité langagière » ou « capacité linguistique » ou « clarté du discours » ou « communication écrite » ou « communication orale » ou « communication verbale » ou « compétence communication » ou « compétence des enseignants » ou « compétence en enseignement » ou « compétence langagière » ou « compétence linguistique » ou « compétence orale » ou « compétence rédaction » ou « compétence verbale » ou « compréhension en lecture » ou « compréhension langagière » ou « compréhension linguistique » ou « écoute » ou « écriture » ou « efficacité des enseignants » ou « efficacité en enseignement » ou « enseigner » ou « étudiant en programme de formation à l'enseignement » ou « fluidité langagière » ou « fluidité linguistique » ou « formation à l'enseignement » ou « habileté de lecture » ou « habileté d'écriture » ou « habileté en écriture » ou « habileté en lecture » ou « habileté langagière » ou « habileté linguistique » ou « habileté orale » ou « habileté verbale » ou « lecture, littérature » ou « niveau de capacité langagière » ou « niveau de capacité linguistique » ou « niveau de compétence langagière » ou « niveau de compétence linguistique » ou « qualité de la langue » ou « parler » ou « pédagogie » ou « performance langagière » ou « performance linguistique » ou « précision langagière » ou « précision linguistique » ou « programme de formation à l'enseignement » ou « qualité de la langue » ou « usage de langue » ou « utilisation de la langue » ou « vocabulaire ».*

Les bases de données en français possèdent des caractéristiques particulières; pour en tenir compte, diverses stratégies ont été utilisées lors de la recherche initiale d'articles et de publications. Diverses combinaisons des termes de recherche ci-dessus ont servi à effectuer 218 recherches distinctes. Le Tableau 3 présente les stratégies de recherche relatives à chaque base de données, y compris les limiteurs circonscrivant la recherche. Des recherches avancées dans chaque base de données ont permis de trouver les termes de recherche recueillant un nombre de documents trop grand pour en tenir compte lors de la revue de la littérature.

L'exclusion des recherches subséquentes de ces termes de portée trop large a permis de réduire la cueillette de documents à un nombre plus réaliste. Finalement, les stratégies de recherche ont été mises en œuvre dans la base de données REPÈRE en limitant les recherches aux documents « publiés au Québec ou au Canada » afin de capturer un nombre de documents suffisamment restreint pour qu'il soit possible de les analyser en respectant l'échéancier prévu.

**TABLEAU 3 : RECHERCHE INITIALE D'ARTICLES ET DE PUBLICATIONS**

<b>BASE DE DONNÉES</b>	<b>CHAMPS DE RECHERCHE</b>	<b>LIMITEURS</b>	<b>NOMBRE DE DOCUMENTS RECUEILLIS</b>
CBCA	Titre	En français, publication érudite ou évaluée par les pairs, entre 01/01/1980 et 06/01/2011*	134
ÉRUDIT	Titre seulement	En français, publication érudite ou évaluée par les pairs, entre 01/01/1980 et 06/01/2011	548
REPÈRE	Titre seulement	En français, publication professionnelle, entre 01/01/1980 et 06/01/2011, en France, en Belgique, en Suisse, au Canada ou au Québec	1639

\* CBCA permet aux utilisateurs de limiter encore plus la recherche par l'utilisation de termes se rapportant au sujet de la recherche. Afin d'affiner encore plus nos recherches dans cette base de données, nous avons sélectionné les termes suivants dans la liste fournie par CBCA :

*« Teaching » ou « Teachers » ou « Teacher education » ou « Teacher competence » ou « Teacher responsibility » ou « Teacher student relationship » ou « Teachers Training of » ou « Teaching methods » ou « Language » ou « Language acquisition » ou « Language across the curriculum » ou « Language awareness » ou « Language instruction » ou « Language of instruction » ou « Language proficiency » ou « Language usage » ou « Education ».*

Cette recherche a permis de recueillir 2321 documents potentiellement pertinents, qui ont été soumis au processus de sélection.

### **Processus de sélection**

Les titres et les résumés des 7422 documents retenus (5101 recueillis lors de la recherche en anglais et 2321 recueillis lors de la recherche en français) ont été soumis à un processus de sélection reposant sur les critères d'inclusion et d'exclusion conçus par l'équipe chargée de la revue de la littérature. Les documents retenus remplissaient les critères suivants.

- Le résumé était axé sur l'usage que font les enseignants de la langue.
- La population à l'étude comportait des enseignants de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année.
- La date de parution se situait entre 1980 et 2011.
- La publication était en français ou en anglais.

Le Tableau 4 décrit en détail les critères d'inclusion et d'exclusion.

**TABLEAU 4 : CRITÈRES D'INCLUSION ET D'EXCLUSION**

CRITÈRES	DESCRIPTION
EXCLURE les documents publiés avant 1980	Seuls les documents parus entre 1980 et 2011 doivent être retenus.
EXCLURE les documents parus dans une langue qui ne convient pas	Seules les études parues en français ou en anglais doivent être retenues.
EXCLURE les documents hors sujet	Ce critère d'exclusion s'applique uniquement aux articles tout à fait hors sujet.
EXCLURE les documents ne portant pas sur la population à l'étude	Les documents doivent être axés sur les ENSEIGNANTS DE LA MATERNELLE À LA 12 <sup>e</sup> ANNÉE plutôt que sur les enseignants et les élèves des collèges ou des universités.
EXCLURE les documents ne portant pas sur les résultats à l'étude	Les documents axés sur les compétences linguistiques des enseignants doivent être retenus.
EXCLURE les types de publication qui ne conviennent pas	Seuls les documents évalués par les pairs et la littérature grise doivent être retenus. Il faut exclure les éditoriaux, les critiques de livres et les articles d'opinion et de magazines.
INCLURE pour une deuxième sélection	Les études évaluées par les pairs et traitant des compétences linguistiques des enseignants doivent être retenues.
Étiquette ANGLAIS	Étiquette utilisée pour prendre note des documents parus en anglais.
Étiquette FRANÇAIS	Étiquette utilisée pour prendre note des documents parus en français.

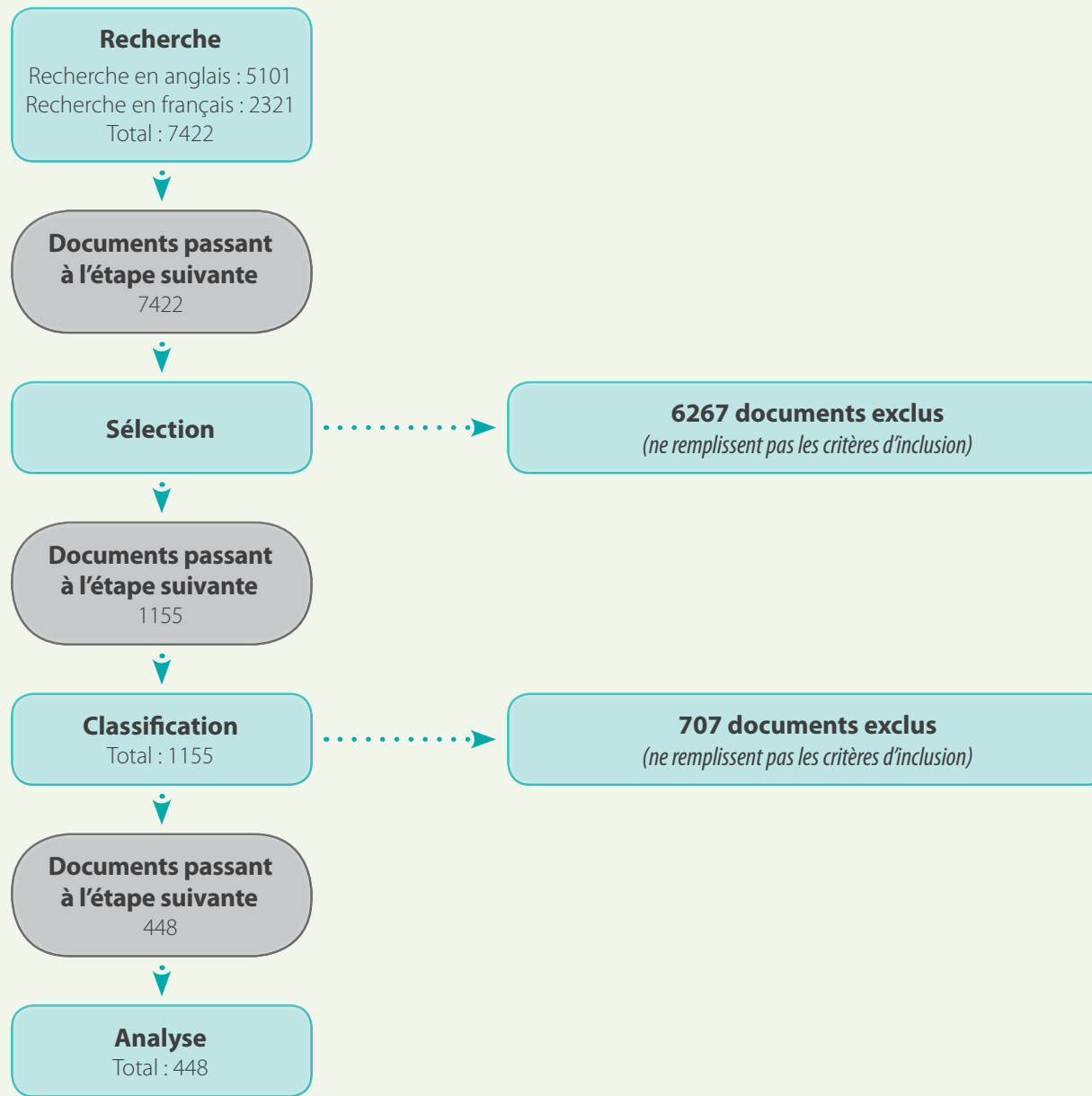
Trois chercheurs ont soumis les documents potentiellement pertinents au processus de sélection. Sur les 7422 documents retenus à l'origine, 1155 (761 en anglais, 394 en français) remplissaient les critères d'inclusion et ont été retenus pour la classification, l'étape suivante de l'analyse.

### Classification

La classification permet d'établir les éléments importants de chaque étude qui sera résumée dans la revue de la littérature. Après avoir analysé le texte intégral des 1155 documents à classer, les chercheurs en ont exclu 707 (420 en anglais et 287 en français) parce qu'ils ne contenaient pas l'information nécessaire ou parce que l'analyse du texte intégral a révélé qu'ils ne remplissaient pas les critères d'inclusion et d'exclusion du processus de sélection (voir la Figure 1, pour un aperçu du processus de sélection qui a permis de réduire le nombre de documents de 7422 à 448). Les 448 documents restants ont été classifiés (voir la présentation détaillée des lignes directrices pour la classification à l'Annexe B). L'analyse décrite dans les parties suivantes est fondée sur ces 448 documents.



FIGURE 1 : DIAGRAMME DU PROCESSUS DE LA REVUE DE LA LITTÉRATURE





## ANNEXE B : LIGNES DIRECTRICES POUR LA CLASSIFICATION

**INCLUDE dans l'ANALYSE** les articles évalués par les pairs traitant des compétences linguistiques des enseignants (ou de stratégies illustrant les compétences linguistiques des enseignants).

**Documents dont il faut assurer le suivi** (p. ex., les références) : choisissez cette case si vous pensez que la bibliographie comporte des références intéressantes qu'il faudrait vérifier.

**Étiquette CONNAISSANCES GÉNÉRALES** : choisissez cette case si cette étude est hors sujet, mais qu'elle peut se révéler utile lors de la rédaction du rapport.

### Sujet du document

- Compétences linguistiques des enseignants
- Stratégies d'enseignement

### Exclure en raison du manque de pertinence

- Hors sujet
- Ne porte pas sur la population à l'étude
- Date de parution antérieure à 1980
- Type de publication qui ne convient pas
- Ne porte pas sur les résultats à l'étude
- Document impossible à récupérer

### Langue

- Anglais
- Français

### Pays

- Canada
- Royaume-Uni
- Europe (pays francophones)
- Hong Kong
- États-Unis
- Europe (pays anglophones)
- Australie ou Nouvelle-Zélande
- Autre pays

### Matière

- Anglais (langue première)
- Français (langue première)
- Langue seconde
- Mathématiques
- Sciences
- Études sociales
- Musique ou théâtre
- Éducation physique
- Autre matière

### Enseignants – nombre d'années d'expérience

#### Niveau scolaire

#### Population étudiante

- Élèves ordinaires
- Élèves handicapés
- Élèves à risque (faible statut socioéconomique, membres de minorités, médiocres)
- Langue seconde
- Autre
- Non indiquée

### Articles liés aux compétences

### Modalités langagières

- Expression orale (p. ex., l'aisance à l'oral, la compétence à l'oral, l'habileté à l'oral, l'aptitude à l'oral, l'habileté verbale, la compétence verbale, l'aisance verbale, l'aptitude verbale, les habiletés de communication, la compétence en matière de communication, l'habileté de communication, la clarté du discours)
- Compréhension orale
- Expression écrite
- Compréhension écrite (p. ex., la compréhension en lecture, l'aisance en lecture et les compétences en lecture)
- Compétences linguistiques générales (pas clairement définies) (p. ex., la compréhension de la langue, la qualité de la langue, l'usage de la langue, les compétences linguistiques, la compétence langagière, la maîtrise de la langue, l'aisance linguistique, l'habileté langagière, la précision linguistique, le rendement linguistique, les compétences linguistiques)
- Vocabulaire
- Autre habileté

### Langage pédagogique (catégories de Smith et Meux)

- Définir
- Désigner/instancier
- Faire un compte rendu
- Évaluer
- Classer
- Expliquer
- Autre catégorie
- Décrire
- Énoncer
- Remplacer
- Donner son opinion
- Faire des inférences
- Comparer et mettre en contraste

### Stratégies d'enseignement

- Établissement de buts pédagogiques
- Enseignement direct
- Enseignement des stratégies métacognitives
- Interrogation
- Utilisation de textes préliminaires ou axés sur le comportement
- Enseignement par l'intermédiaire de la résolution de problèmes
- Rétroaction scolaire (corrections, félicitations)
- Autre stratégie

### Direction et gestion de la classe

- Établir ou entretenir des relations enseignant-élève.
- Gérer le climat disciplinaire de la classe.
- Établir des procédés ou organiser des tâches.
- Autre tâche

**Qualité de l'enseignement : aucune précision donnée :** indiquez si une étude traite des répercussions de la qualité de l'enseignement sur les élèves en général sans donner d'information précise.

### Méthodologie de la recherche

- Qualitative
- Mixte
- Revue de la littérature, synthèse ou méta-analyse
- Quantitative
- Document théorique ou conceptuel
- Autre recherche

### Court résumé du document

### Limites de l'étude

### Questions soulevées dans le document

CADRE DES COMPÉTENCES  
LINGUISTIQUES ET DES NIVEAUX  
DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

## CADRE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES ET DES NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE

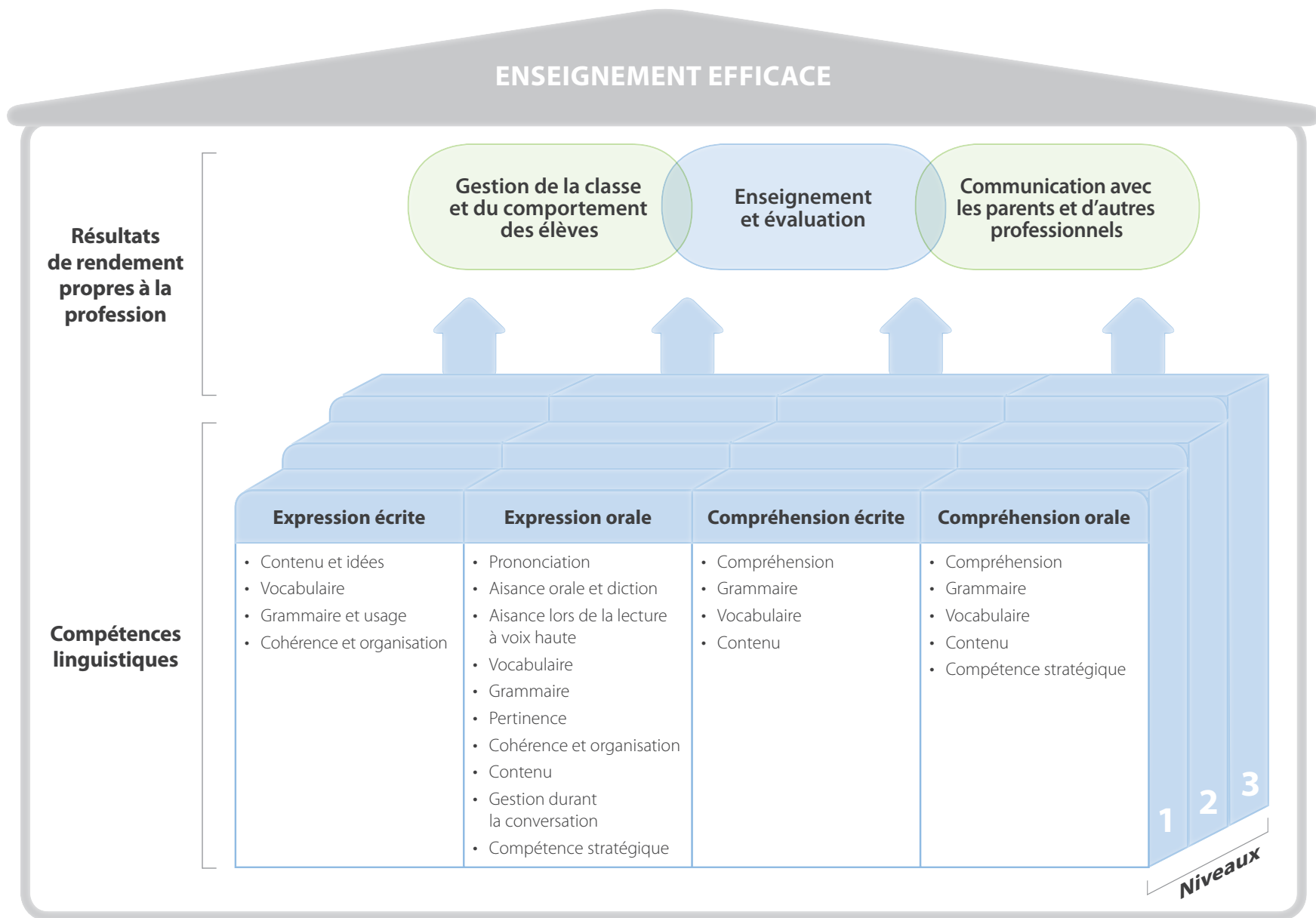
### Objectif du cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique

Le **cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique** décrit les aptitudes linguistiques que doivent posséder les enseignants afin d'accomplir les tâches propres à leur profession. Les compétences linguistiques et les niveaux de compétence linguistique (stades de maîtrise de la langue) contribueront à l'élaboration d'outils d'évaluation, tant en français qu'en anglais, qui permettront de mesurer les compétences linguistiques des enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger et faisant une demande d'agrément au Canada. Un ensemble commun de compétences linguistiques et de niveaux de compétence linguistique contribuera à la mobilité pancanadienne des enseignants tout en fournissant l'assurance que les enseignants ayant reçu leur formation à l'étranger répondent aux normes élevées associées à la profession enseignante au Canada.

### En quoi consiste le cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique?

Le **cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique** comprend : (1) un ensemble de compétences linguistiques et (2) un ensemble de résultats de rendement propres à la profession. Il constitue le carrefour de la compétence linguistique et de son application à la réalisation des activités propres à la profession enseignante. La **Figure 2** présente la structure du **cadre des compétences linguistiques et des niveaux de compétence linguistique**.

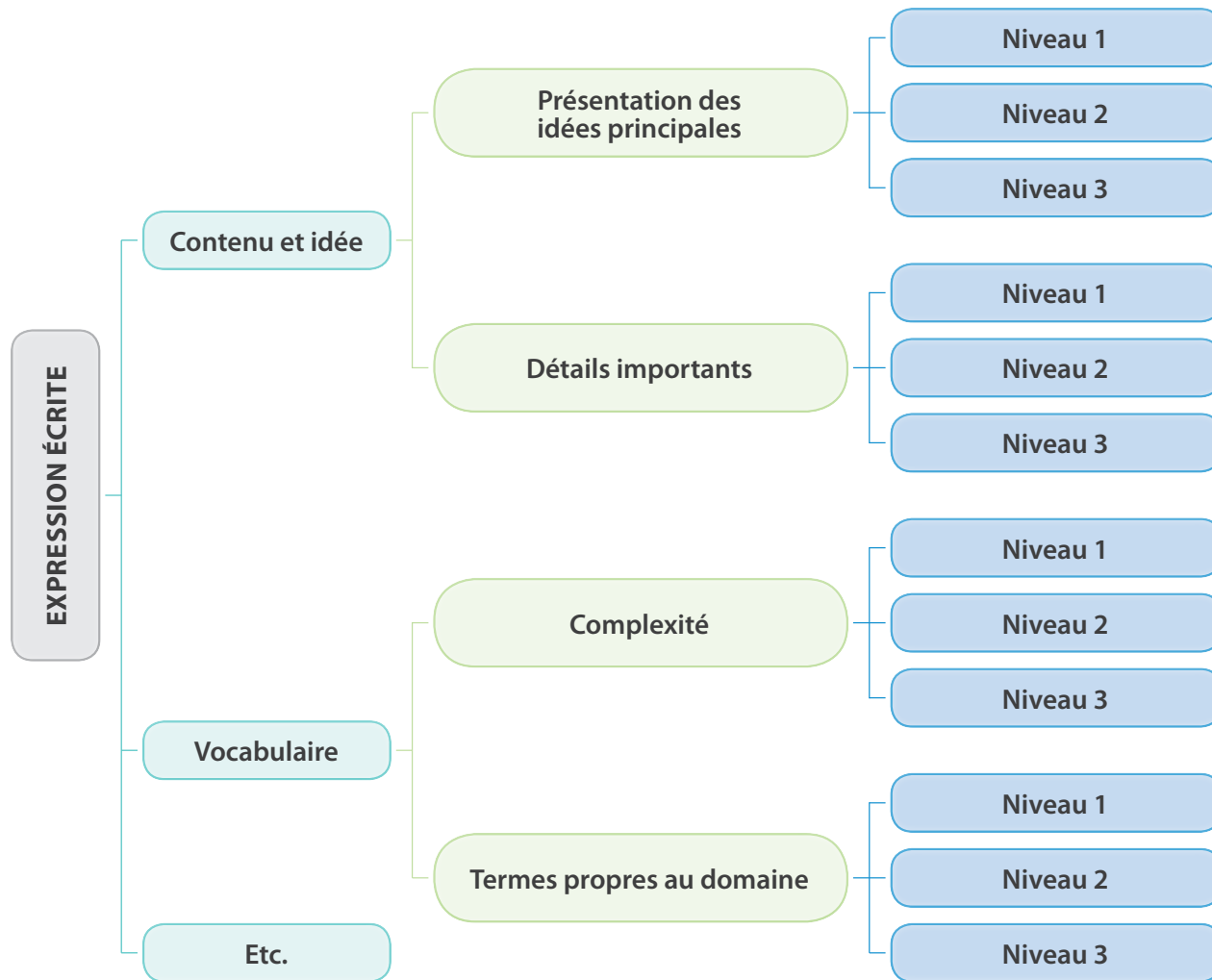
FIGURE 2 : COMPÉTENCES LINGUISTIQUES REQUISES POUR UN ENSEIGNEMENT EFFICACE



### FIGURE 3 : STRUCTURE DES COMPÉTENCES LINGUISTIQUES

Les **compétences linguistiques** reposent sur les Niveaux de compétence linguistique canadiens. Elles constituent un ensemble d'énoncés décrivant la maîtrise ayant trait à la communication et l'aptitude linguistique générale requise d'un locuteur natif parlant français ou anglais en fonction de quatre modalités langagières : expression orale, expression écrite, compréhension écrite et compréhension orale. Ces compétences forment la base des aptitudes linguistiques propres à leur profession que les enseignants doivent posséder pour bien faire leur travail. Chacune de ces modalités langagières est divisée en catégories. Chaque catégorie est à son tour composée d'au moins un élément qui se rapporte à une compétence particulière.

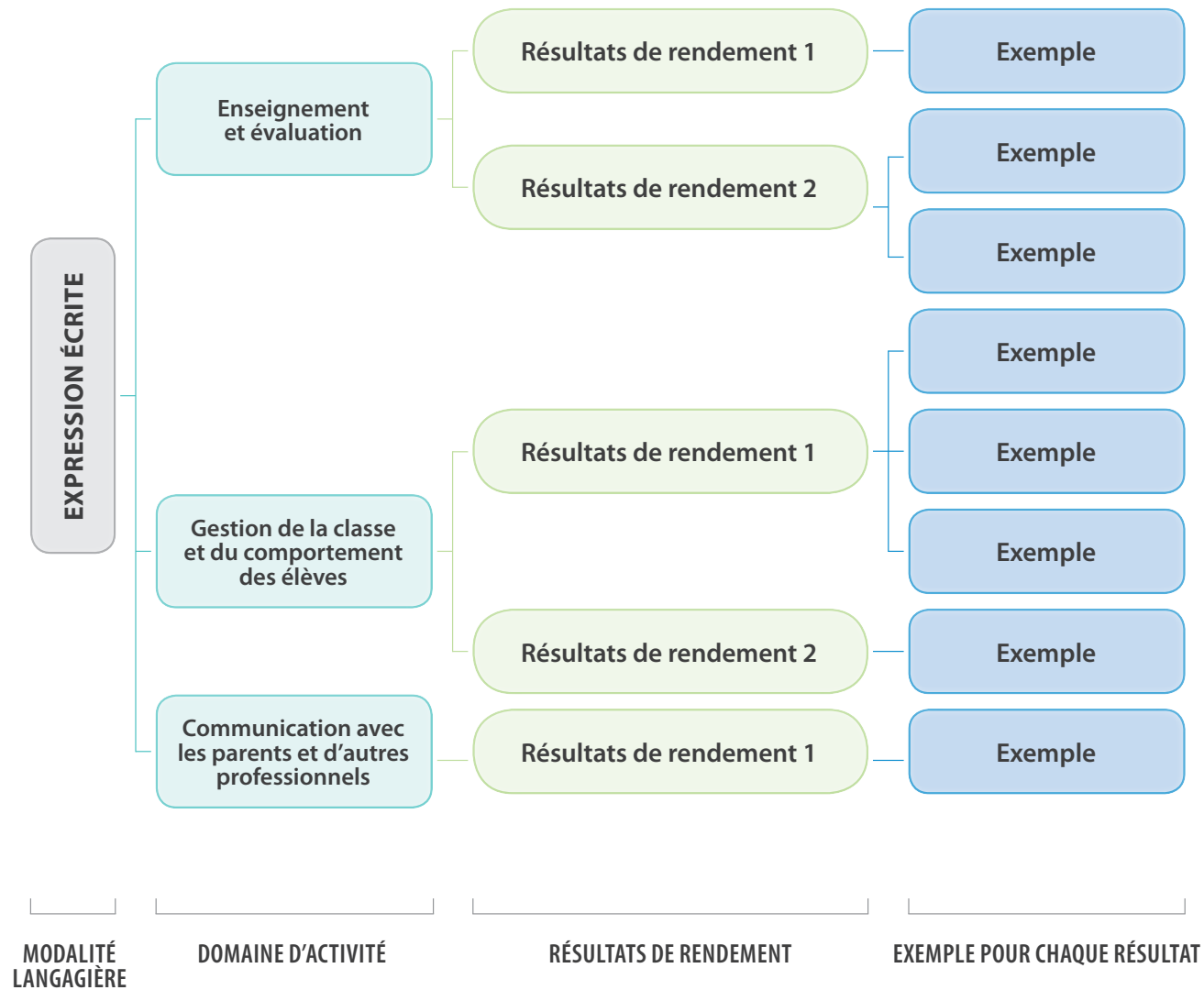
Chaque modalité langagière comporte trois niveaux : le niveau 1, le niveau 2 et le niveau 3.





## FIGURE 4 : STRUCTURE DES RÉSULTATS DE RENDEMENT PROPRES À LA PROFESSION

Les résultats de rendement propres à la profession sont un ensemble d'énoncés décrivant la façon dont les enseignants font usage de la langue dans trois domaines d'activité professionnelle : l'enseignement et l'évaluation, la gestion de la classe et du comportement des élèves et la communication avec les parents et d'autres professionnels.



## Structure du document

Dans ce document, chacune des modalités langagières (expression écrite, expression orale, compréhension écrite et compréhension orale) est structurée comme suit.

- **Niveaux de compétence linguistique de base** : Ce tableau décrit les niveaux de rendement linguistique pour les catégories et les caractéristiques. Pour chaque caractéristique linguistique, les niveaux de maîtrise de la langue (niveau 1, niveau 2 et niveau 3) sont décrits.
- **Résultats de rendement propres à la profession** : Ces tableaux résument les compétences linguistiques propres à chaque modalité langagière pour les domaines suivants.
  - **A : Enseignement et évaluation**
  - **B : Gestion de la classe et du comportement des élèves**
  - **C : Communication avec les parents et d'autres professionnels**
- **Résultats de rendement propres à la profession** : Exemples d'usage de la langue par domaine d'activité – chaque compétence décrite dans le cadre est accompagnée d'exemples d'usage de la langue par les enseignants.

## EXPRESSION ÉCRITE : Niveaux de compétence linguistique de base

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Contenu et idées</b>	Présentation des idées principales	La thèse n'est pas claire.	La thèse est claire, mais est énoncée de façon imprécise.	La thèse est claire et énoncée avec précision.
	Développement d'idées	Les idées sont vagues, manquent de complexité et n'appuient pas la thèse.	Les idées sont claires et appuient la thèse.	Les idées sont claires, complexes et appuient la thèse.
	Présence de faits et de détails importants à l'appui de la thèse	Le texte manque d'exemples, d'explications et de détails à l'appui de la thèse.	Le texte comporte quelques exemples, explications ou détails, mais ils ne suffisent pas à appuyer la thèse.	Une quantité suffisante d'exemples, d'explications et de détails appuient l'idée; ils sont pertinents, appropriés, convaincants et justes.
	Synthèse de l'information	Reproduit l'information sans la résumer.	Réduit l'information à ses points principaux à l'aide de détails justes et importants, sans omettre de points ou de faits importants.	Réduit l'information à ses points principaux, résume l'information provenant de sources multiples à l'aide de détails justes et importants, sans omettre de points ou de faits importants, sous la forme de texte, de tableau, de graphique, de table, de diagramme, de diapositive, etc.
	Conclusion	Reproduit les idées principales.	Résume les idées principales.	Résume et évalue les idées principales, de même que les faits et la logique sous-jacents.
	Conscience du public et de l'objectif de communication	La langue et le contenu ne conviennent ni à l'occasion, ni à l'objectif de communication, ni aux contextes social et professionnel.	Ajuste l'usage de la langue et le contenu à un éventail restreint de publics.	Ajuste l'usage de la langue et le contenu à un large éventail de publics et de situations.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Contenu et idées</b>	Complexité du texte écrit	Écrit des textes simples et courts (un ou deux paragraphes) et remplit des formulaires.	Écrit des textes d'une complexité limitée.	Écrit des textes originaux, dans le langage formel ou informel, adaptés à diverses tâches complexes, sociales, techniques ou spécialisées dans des contextes linguistiquement exigeants.
	Références	Utilise peu de sources et ne les cite pas convenablement.	Cite des sources d'information en faisant des erreurs ou des omissions mineures.	Fournit des références complètes et bien présentées qui identifient les sources d'information utilisées.
<b>Vocabulaire</b>	Complexité du vocabulaire	Utilise un vocabulaire inapproprié ou inadéquat à la tâche.	Utilise un vocabulaire approprié et adéquat à la tâche.	Utilise un vocabulaire complexe, précis et approprié à la tâche.
	Connaissance des termes propres à la profession	N'utilise ou ne connaît pas les termes de base propres à la matière ou à la profession.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession en faisant parfois des erreurs.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession et explique les différences entre ces termes s'ils sont semblables.
<b>Grammaire et usage</b>	Orthographe et usage	Les erreurs d'orthographe et d'usage nuisent à la communication.	Les erreurs d'orthographe et d'usage sont mineures et peu nombreuses.	L'orthographe et l'usage ne nuisent pas à la compréhension; le texte ne contient pas d'erreurs.
	Grammaire	Emploie des structures grammaticales simples comportant des erreurs qui nuisent à la compréhension.	Emploie des structures grammaticales simples comportant peu d'erreurs qui ne nuisent pas à la compréhension.	Emploie des structures grammaticales sans erreur qui reflètent la complexité de la tâche et facilitent la compréhension.
	Ponctuation	La ponctuation est simple et comporte des erreurs qui nuisent à la communication.	La ponctuation est simple et comporte peu d'erreurs, lesquelles ne nuisent pas à la communication.	La ponctuation ne comporte pas d'erreurs et reflète la complexité de la tâche.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Cohérence et organisation</b>	Diversité des phrases	Utilise des structures de phrase et des formes de base.	Utilise un éventail de structures de phrase et de formes qui facilitent la compréhension.	Utilise tout l'éventail des structures de phrase qui reflètent la complexité de la tâche et facilitent la compréhension.
	Construction des paragraphes et transitions	Utilise des structures de paragraphe de base; les transitions entre les paragraphes sont insuffisantes.	Utilise des structures de paragraphe moyennement complexes ainsi que des connecteurs logiques appropriés.	Utilise des structures de paragraphe complexes ainsi que des transitions et des connecteurs logiques qui renforcent les arguments présentés en rapport avec le sujet ou le thème.
	Structure et présentation du texte	L'organisation du texte ne tient pas compte de la présentation ou de la mise en page requise par le genre ou l'objectif du texte.	L'organisation et la présentation du texte forment un tout dont la structure et la mise en page conviennent à un éventail restreint de genres de texte et d'objectifs.	L'organisation du texte forme un tout cohérent dont la structure comporte tous les éléments propres au genre de texte choisi (p. ex., l'introduction, les références, etc.) et dont la mise en page correspond au genre et à ses objectifs.
	Révision et correction	Effectue peu de révisions et de corrections.	Est capable de relire, de réviser et de corriger ses propres textes écrits afin d'en assurer la clarté et l'exactitude.	Évalue, relit, révisé et corrige ses propres textes ou ceux des autres afin d'en assurer la clarté et la justesse, et produire des textes sans erreurs.

## EXPRESSION ÉCRITE : Résultats de rendement propres à la profession

COMPÉTENCE EE1	Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.		
DOMAINE D'ACTIVITÉ	A. Enseignement et évaluation	B. Gestion de la classe et du comportement des élèves	C. Communication avec les parents et d'autres professionnels
RÉSULTATS DE RENDEMENT	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE1A.1. rédiger des plans de leçons, des plans de cours, des descriptions de cours, de la documentation destinée aux élèves ou du matériel pédagogique.</p> <p>EE1A.2. fournir une rétroaction écrite aux travaux des élèves.</p> <p>EE1A.3. noter le rendement et les progrès des élèves sur des formulaires normalisés.</p> <p>EE1A.4. rédiger des rapports ou des plans d'enseignement individualisés.</p> <p>EE1A.5. modeler de bonnes stratégies de rédaction et des approches propres à la matière enseignée.</p> <p>EE1A.6. rédiger des questions afin d'évaluer la connaissance et le processus mental de niveau supérieur.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE1B.1. rédiger des résumés des attentes et des objectifs relatifs à la classe.</p> <p>EE1B.2. rédiger des résumés des procédés applicables en classe.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE1C.1. rédiger des courriers électroniques (avec ou sans pièces jointes), des lettres ou des rapports destinés à d'autres professionnels du milieu scolaire en utilisant un langage à caractère technique ou non.</p> <p>EE1C.2. faire des rapports administratifs.</p> <p>EE1C.3. rédiger, en utilisant un langage à caractère non technique, des courriers électroniques ou des lettres aux parents.</p> <p>EE1C.4. prendre des notes ou rédiger des procès-verbaux et des commentaires.</p>

<b>COMPÉTENCE EE2</b>	<b>Présenter de l'information sous diverses formes écrites (p. ex., des tableaux, des diagrammes, des diapositives).</b>		
<b>DOMAINE D'ACTIVITÉ</b>	<b>A. Enseignement et évaluation</b>	<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>
<b>RÉSULTATS DE RENDEMENT</b>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE2A.1. créer des tableaux ou d'autres textes semblables et y entrer de l'information.</p> <p>EE2A.2. représenter de l'information sous forme graphique.</p> <p>EE2A.3. préparer des diapositives pour des exposés.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE2B.1. créer une variété de formulaires servant à la collecte des données et à l'évaluation des élèves.</p> <p>EE2B.2. créer des calendriers quotidiens, hebdomadaires et mensuels afin de planifier l'horaire de différentes activités.</p> <p>EE2B.3. remplir des formulaires en cochant des cases, en notant des renseignements numériques ou en entrant des mots, des groupes de mots, des phrases ou d'autre texte.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>EE2C.1. rédiger des documents d'information pour communiquer avec les parents ou d'autres professionnels du milieu scolaire.</p>

## EXPRESSION ÉCRITE :

### Résultats de rendement propres à la profession — Exemples d’usage de la langue par domaine d’activité

COMPÉTENCE EE1. Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.		
Domaine d’activité	Résultats de rendement	Exemples d’usage de la langue
A. Enseignement et évaluation	EE1A.1. Rédiger des plans de leçons, des plans de cours, des descriptions de cours, de la documentation destinée aux élèves ou du matériel pédagogique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet (p. ex., la Révolution française), préparer un plan de leçon qui décrit les objectifs pédagogiques, le matériel et les médias, les méthodes et les activités pédagogiques, et les évaluations structurées ou non en plus de permettre d’évaluer la compréhension en tenant compte des besoins divers des apprenants ainsi que de la diversité des styles d’apprentissage et du rendement.</li> <li>• Rédiger un court document (une page) contenant du texte, des illustrations ou d’autres éléments et une quantité de renseignements convenant au niveau scolaire.</li> <li>• Rédiger pour les élèves une description de cours résumant le contenu du cours, les attentes ainsi que le processus d’évaluation.</li> <li>• Rédiger un ensemble d’attentes claires et concises se rapportant à un devoir ou à un examen.</li> <li>• Selon le sujet, rédiger un texte ou un document pour présenter, justifier, critiquer, analyser ou évaluer l’information, ou pour convaincre quelqu’un.</li> <li>• Préparer un plan de leçon pour un enseignant suppléant qui prendra la classe en charge lors d’une absence prévue pour le jour suivant.</li> </ul>
	EE1A.2. Fournir une rétroaction écrite aux travaux des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir des commentaires (sous la forme de corrections et de critiques, d’ordres, de questions fermées, de félicitations, de questions à réponse construite, de commentaires du lecteur, de leçons, d’explications ou de suggestions) sur la qualité globale d’un travail, sa signification, sa structure et son style artistique ainsi que sur l’effort fourni ou sur la méthode de travail employée en choisissant des termes qui minimisent le risque que les commentaires soient mal interprétés.</li> <li>• Examiner et réviser le travail d’un élève en corrigeant sa grammaire, son vocabulaire et sa ponctuation, et en commentant la cohésion, la structure, le ton et le style du texte.</li> </ul>



COMPÉTENCE EE1. Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.		
Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
A. Enseignement et évaluation	EE1A.2. Fournir une rétroaction écrite aux travaux des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet, rédiger un texte pour présenter, justifier, critiquer, analyser ou évaluer l'information, ou pour convaincre quelqu'un.</li> </ul> <p><i>EXEMPLES DE COMMENTAIRES ÉCRITS (NIVEAUX PRIMAIRES)</i></p> <p>« N'oublie pas que tous les noms propres commencent par une lettre majuscule. »</p> <p>« Que veux-tu dire? »</p> <p>« Comment le sais-tu? »</p> <p>« C'est une très bonne histoire! Je l'ai beaucoup aimée! »</p> <p><i>EXEMPLES DE COMMENTAIRES ÉCRITS (NIVEAUX SECONDAIRES)</i></p> <p>« Souviens-toi d'utiliser les guillemets de façon appropriée. »</p> <p>« Sois constant dans ton choix de temps de verbe. »</p> <p>« Lis ton texte à voix haute pour faciliter la révision. »</p> <p>« La planification devrait aussi faire partie du processus de rédaction d'un texte narratif; elle est importante. »</p> <p>« Cet argument appuie-t-il ta position? »</p> <p>« Que veux-tu dire? »</p> <p>« Comment le sais-tu? »</p> <p>« Tes idées ont besoin d'être développées davantage. Il manque beaucoup de détails. »</p> <p>« Essaie de relier les paragraphes au moyen de phrases de liaison plutôt qu'à l'aide de sous-titres. »</p> <p>« Limite-toi à une seule idée par paragraphe. »</p>
	EE1A.3. Noter le rendement et les progrès des élèves sur des formulaires normalisés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Remplir les bulletins en cochant les cases correspondant au niveau de rendement de l'élève par rapport aux normes prévues et à la classe.</li> <li>• Commenter le rendement scolaire, les interventions éducatives, les progrès, les modes d'apprentissage, les compétences de socialisation, le comportement et la confiance en soi de l'élève.</li> <li>• Remplir les feuilles de présence.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EE1. Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	EE1A.4. Rédiger des rapports ou des plans d'enseignement individualisés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger un plan d'enseignement individualisé, pour les élèves ayant des besoins spéciaux, selon les recommandations contenues dans un rapport préparé par le psychologue de l'école.</li> <li>• Après avoir examiné l'information relative à un sujet, rédiger un résumé d'une page reprenant et analysant les principaux points de la documentation et comportant des citations adéquates.</li> </ul>
	EE1A.5. Modeler de bonnes stratégies de rédaction et des approches propres à la matière enseignée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger un exemple d'un genre littéraire : poème, haïku, chanson de style rap, etc. (français langue première).</li> <li>• Rédiger un essai afin de modeler la structure, le contenu et le style de rapports de laboratoire et de résumés de recherche (sciences).</li> <li>• Rédiger un essai afin de modeler la structure et le contenu des rapports de recherche en sciences sociales ainsi que les méthodes de référence qui y sont employées (sciences sociales).</li> <li>• Rédiger une lettre pour en démontrer la présentation appropriée.</li> <li>• Selon le sujet, rédiger une note dans un blogue destiné au site Web de l'école afin de modeler la forme et la structure appropriées à la communication en ligne.</li> </ul>
	EE1A.6. Rédiger des questions afin d'évaluer la connaissance et le processus mental de niveau supérieur.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer des questions afin de vérifier la compréhension qu'ont les élèves de la matière déjà enseignée.</li> <li>• Préparer des questions afin d'inciter les élèves à se concentrer sur des éléments particuliers d'un phénomène ou d'un concept.</li> <li>• Préparer des tests et des examens.</li> <li>• Préparer des questions incitant les élèves à réfléchir sur un sujet donné.</li> <li>• Préparer des questions sous la forme d'un organisateur de leçon complexe.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EE1. Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	EE1B.1. Rédiger des résumés des attentes et des objectifs relatifs à la classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le niveau scolaire des élèves, créer une liste de règles qui définissent les comportements à adopter en classe (p. ex., «Demande la permission pour aller aux toilettes», «Ne parle pas aux étrangers dans la cour de récréation», «Lève la main pour prendre la parole»).</li> <li>• Selon le niveau scolaire des élèves, rédiger des directives relatives au comportement à adopter lors de débats en classe (p. ex., «Respecte les idées des autres»).</li> </ul>
	EE1B.2. Rédiger des résumés des procédés applicables en classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Préparer un tableau résumant l'utilisation de l'équipement de laboratoire.</li> <li>• Préparer un tableau résumant les échéances des travaux scolaires.</li> </ul>
<b>C. Communications avec les parents et d'autres professionnels</b>	EE1C.1. Rédiger des courriers électroniques (avec ou sans pièces jointes), des lettres ou des rapports destinés à d'autres professionnels du milieu scolaire en utilisant un langage à caractère technique ou non.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Répondre à une demande d'information d'un collègue à propos de stratégies considérées comme particulièrement efficaces en ce qui concerne un sujet ou un groupe d'élèves.</li> <li>• Répondre à une demande de conseils d'un collègue à propos de matériel pédagogique.</li> <li>• Selon la situation, rédiger un rapport pour l'administration scolaire afin de décrire un incident survenu en classe.</li> <li>• Rédiger une lettre de recommandation afin d'appuyer la candidature d'un élève faisant une demande d'admission à l'université.</li> <li>• Rédiger un bulletin d'information pour la classe.</li> </ul>
	EE1C.2. Faire des rapports administratifs.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire des rapports sur la présence des élèves en classe et leurs progrès.</li> <li>• Noter le comportement d'un élève en classe et ses stratégies d'apprentissage afin d'y faire référence lors de l'évaluation.</li> <li>• Répondre à une demande d'information de la part d'un administrateur scolaire en ce qui concerne la description d'un accident survenu à l'école.</li> <li>• Selon l'état particulier d'un élève, rédiger un rapport officiel pour un spécialiste de l'éducation tel que le psychoéducateur, l'orthophoniste, l'enseignant de langue seconde, etc.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EE1. Écrire des textes cohérents, dans le langage formel ou informel, qui résument et évaluent des renseignements et des idées complexes tirés de sources diverses.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>C. Communications avec les parents et d'autres professionnels</b>	EE1C.3. Rédiger, en utilisant un langage à caractère non technique, des courriers électroniques ou des lettres aux parents.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger l'ébauche d'une lettre officielle afin de fixer des rencontres parents-enseignant ou de communiquer des renseignements sur les progrès d'un élève.</li> <li>• Rédiger l'ébauche d'une lettre faisant part de renseignements sur des sorties scolaires à venir et encourageant la participation.</li> <li>• À la demande de parents, justifier la portée éducative d'une sortie scolaire.</li> <li>• Rédiger une lettre à l'intention des parents afin de les informer des activités de la ligue de basketball et de souligner les attentes telles que la participation à toutes les joutes du calendrier.</li> </ul>
	EE1C.4. Prendre des notes ou rédiger des procès-verbaux et des commentaires.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger les notes ou les procès-verbaux de rencontres parents-enseignant.</li> <li>• Préparer l'ordre du jour d'une réunion professionnelle.</li> <li>• Prendre des notes pour un collègue ne pouvant pas assister à une activité ou à un stage de perfectionnement professionnel.</li> <li>• Prendre des notes lors de réunions ou de colloques.</li> </ul>

<b>COMPÉTENCE EE2. Présenter de l'information sous diverses formes écrites (p. ex., des tableaux, des diagrammes, des diapositives).</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	EE2A.1. Créer des tableaux ou d'autres textes et y entrer de l'information.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un tableau pour y noter des données relatives au rendement.</li> <li>• Selon le sujet (p. ex., les observations météorologiques), préparer pour les élèves une feuille de travail comportant des en-têtes clairs et une mise en page permettant d'inscrire des renseignements demandés.</li> </ul>
	EE2A.2. Représenter de l'information sous forme graphique.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon l'information relative à un sujet du programme d'études (p. ex., le nombre d'habitants de divers pays), concevoir un tableau dont le titre est clair et dont les étiquettes sont formulées à l'aide de termes propres au sujet et appropriés au niveau scolaire des élèves afin de représenter l'information.</li> </ul>
	EE2A.3. Préparer des diapositives pour des exposés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon un ensemble de documents ayant trait à un sujet donné, concevoir de quatre à cinq diapositives résumant schématiquement les points principaux et les concepts.</li> </ul>
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	EE2B.1. Créer une variété de formulaires servant à la collecte des données et à l'évaluation des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Créer un formulaire permettant aux élèves de noter de l'information relative à une activité de la classe ou à un cours.</li> </ul>
	EE2B.2. Créer des calendriers quotidiens, hebdomadaires et mensuels afin de planifier l'horaire de différentes activités.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon la liste des activités possibles en classe, créer un calendrier hebdomadaire dont la présentation, la mise en page et la langue sont appropriées au niveau scolaire.</li> </ul>
	EE2B.3. Remplir des formulaires en cochant des cases, en notant des renseignements numériques ou en entrant des mots, des groupes de mots, des phrases ou un autre texte.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon l'information sur le rendement d'un élève, rédiger un rapport d'étape à l'aide de deux à trois phrases claires et précises répondant aux questions du formulaire.</li> </ul>
<b>C. Communications avec les parents et d'autres professionnels</b>	EE2C.1. Rédiger des documents d'information pour communiquer avec les parents ou d'autres professionnels du milieu scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rédiger pour les parents un rapport résumant l'information relative au rendement de leur enfant.</li> </ul>

## EXPRESSION ORALE : Niveaux de compétence linguistique de base

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Prononciation</b>	Qualité de la prononciation	Prononce avec des erreurs qui nuisent à la communication.	Prononce avec quelques erreurs mineures qui ne nuisent pas à la communication.	Parle de façon intelligible avec une prononciation juste et de niveau standard.
<b>Aisance orale et diction</b>	Aisance orale, élocution, etc.	Parle avec une intonation inadéquate, un rythme lent et une mauvaise élocution, ponctués par des silences inutiles, des moments d'hésitation, des répétitions et des onomatopées (« hum », « euh ») qui nuisent à la fluidité de la communication.	Parle presque avec aisance avec des difficultés mineures en ce qui concerne l'intonation, le rythme et l'élocution, ce qui ne nuit pas à la communication.	Parle avec aisance à un rythme adéquat approprié à la tâche; l'utilisation de l'insistance, l'élocution et le ton conviennent à la situation.
	Exactitude du discours	Des erreurs nuisent à la compréhension.	Les erreurs sont mineures et ne nuisent pas à la compréhension.	Parle sans aucune erreur.
<b>Aisance lors de la lecture à voix haute</b>	Énoncé	Lit à voix haute de courts segments de deux mots à la fois, donnant l'impression d'une lecture entrecoupée; l'insistance est mise au mauvais endroit et l'intonation n'est pas utilisée adéquatement, ce qui ne permet pas de marquer la fin des phrases et des propositions, et qui compromet la structure globale de l'histoire.	Lit à voix haute en segments de trois à quatre mots à la fois, mais avec un phrasé généralement adéquat et qui reflète la syntaxe employée par l'auteur; quelques enchaînements et certaines pauses de respiration dans la lecture ne surviennent pas toujours au bon moment, ce qui peut donner l'impression que la lecture est un peu hachée.	Lit à voix haute les phrases de manière généralement regroupée, respecte la syntaxe et la structure globale de l'histoire; les retours, les répétitions et les écarts par rapport au texte sont minimes et ne compromettent pas la structure de l'histoire.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Aisance lors de la lecture à voix haute</b>	Expression et volume	Lit à voix basse, sans expression, en se concentrant avant tout sur les mots à dire.	Lit à voix haute en employant, pour la majorité du texte, l'expression et le volume attendus; mais certains passages sont lus sans expression.	Lit à voix haute en employant, pour l'ensemble du texte, l'expression et le volume attendus; varie l'expression et le volume selon son interprétation du texte.
	Rythme	La lecture à voix haute est plutôt lente.	La lecture à voix haute est parfois lente, parfois rapide; elle n'est pas toujours ajustée aux exigences de la tâche et au niveau du public.	La lecture à voix haute est naturelle et convient aux exigences de la tâche et au niveau du public.
	Exactitude de la lecture à voix haute	Lit à voix haute en faisant des erreurs qui nuisent à la compréhension.	Lit à voix haute en ne faisant que quelques erreurs ne nuisant pas à la compréhension.	Lit à voix haute, de façon exacte et sans erreurs.
<b>Vocabulaire</b>	Complexité du vocabulaire	Utilise un vocabulaire inapproprié ou inadéquat à la tâche.	Utilise un vocabulaire approprié ou adéquat à la tâche.	Utilise un vocabulaire complexe, précis et approprié à la tâche.
	Signification des mots	Utilise (et interprète) correctement la signification générale de mots simples d'usage quotidien; la connaissance des locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et des expressions familières est déficiente.	Utilise (et interprète) correctement la signification générale de termes professionnels simples et communs, d'expressions et de locutions courantes présentes dans un éventail limité de textes; cependant, la clarification de la signification de certaines locutions et expressions familières pourrait être nécessaire.	Utilise (et interprète) correctement les significations précises ou nuancées de termes professionnels et communs, d'expressions, de locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et de diverses expressions familières dans un vaste éventail de textes.
	Connaissance des termes propres au domaine	N'utilise pas de termes de base propres à la matière ou au domaine professionnel.	Utilise des termes propres à la matière ou au domaine professionnel, mais pas toujours de façon exacte.	Utilise des termes propres à la matière ou au domaine professionnel et explique les différences entre ces termes s'ils sont semblables.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Vocabulaire</b>	Complexité des structures linguistiques	Utilise des structures linguistiques de base qui ne conviennent pas à la tâche professionnelle.	Utilise des structures linguistiques moyennement complexes avec peu de difficulté.	Utilise l'éventail complet des structures linguistiques, des structures de base aux structures plus complexes.
<b>Grammaire</b>	Grammaire	Emploie des structures grammaticales simples comportant quelques erreurs qui nuisent à la compréhension.	Emploie des structures grammaticales simples comportant peu d'erreurs, lesquelles ne nuisent pas à la compréhension.	Emploie sans commettre d'erreurs des structures grammaticales qui reflètent la complexité de la tâche et qui facilitent la compréhension.
<b>Pertinence</b>	Registres et contextes	Selon un contexte particulier, utilise des registres formels ou informels qui ne conviennent pas.	Selon un contexte particulier, utilise des registres formels ou informels qui conviennent mais pas de façon constante.	Utilise de façon constante et appropriée des registres formels ou informels.
	Conscience du public et de l'objectif de communication	Utilise un seul style de communication pour tous les publics.	Ajuste l'usage de la langue et le contenu à un éventail restreint de publics.	Ajuste adroitement l'usage de la langue et le contenu à un vaste éventail de publics.
<b>Cohérence et organisation</b>	Organisation	Utilise pour parler un format et une organisation qui sont difficiles à suivre et ne tiennent pas compte du genre ou de l'objectif de communication.	Parle en présentant des idées simples selon une séquence logique. Cependant, la structure, l'organisation et le débit de la parole sont rigides et conviennent à un éventail limité de genres et d'objectifs de communication.	Parle en présentant des idées complexes qui sont bien organisées en un tout cohérent dont le contenu est complexe et recherché et dont l'organisation, la présentation et le débit conviennent au genre et à l'objectif de communication.
<b>Contenu</b>	Complexité du discours	Parle de façon simple en présentant des idées et des sujets familiers.	Parle de façon moyennement complexe, y compris lors de conversations et d'échanges de nature formelle et informelle, générale ou technique.	Parle en utilisant des degrés de complexité variés dans le cadre de conversations et de brefs échanges de nature formelle et informelle, générale ou technique, et de longs exposés.



CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Contenu</b>	Contenu	Fait des descriptions brèves, exprime des opinions et fournit des explications manquant d'exemples pertinents ou de détails importants.	Fait des descriptions et des résumés, et fournit des explications qui comportent quelques exemples dont la pertinence est limitée.	Parle de façon recherchée avec une logique qui explore les relations, offre des détails pertinents, présente les avantages et les inconvénients, résume et évalue des idées, et tire des conclusions ou propose des solutions.
	Synthèse de l'information	Reproduit l'information sans la résumer.	Réduit l'information à ses points principaux à l'aide de détails exacts et sans omettre de points ou de faits importants.	Réduit l'information à ses points principaux, résume l'information provenant de diverses sources à l'aide de détails exacts et sans omettre de points ou de faits importants.
<b>Gestion des conversations</b>	Rôle durant les conversations	Participe à des conversations entamées par d'autres.	Éprouve de la difficulté à mener une conversation.	Mène aisément des conversations à l'aide d'un grand éventail de stratégies.
	Stratégies employées durant les conversations	Pose et répond à des questions simples et familières.	Pose et répond à des questions moyennement complexes dans des situations professionnelles ou quotidiennes.	Pose (et modèle la façon de poser) et répond à des questions fermées, à réponse construite et conditionnelles afin de recueillir, de transmettre, d'expliquer, d'inférer, de prédire, d'établir des liens, de comparer, de mettre en contraste et d'évaluer l'information dans un grand éventail de situations professionnelles ou quotidiennes.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Compétence stratégique	Bris de communication	Ne s'ajuste pas quand survient un bris de communication.	Possède une capacité limitée d'ajustement aux formes et aux structures linguistiques, à la vitesse et à la complexité, etc., afin de corriger un bris de communication.	Ajuste les formes et les structures linguistiques, la vitesse et la complexité, etc., afin de corriger un bris de communication.
	Signification sociale des énoncés	Explique la signification sociale d'énoncés et de relations simples entre les locuteurs.	Explique la signification sociale d'énoncés et de relations moyennement complexes entre les locuteurs.	Explique la signification sociale d'énoncés et de relations complexes entre les locuteurs.

### EXPRESSION ORALE : Résultats de rendement propres à la profession

COMPÉTENCE EO1	Participer à des échanges, formels et informels, dans un large éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.		
DOMAINE D'ACTIVITÉ	A. Enseignement et évaluation	B. Gestion de la classe et du comportement des élèves	C. Communication avec les parents et d'autres professionnels
RÉSULTATS DE RENDEMENT	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E01A.1. assigner de nouvelles tâches, examiner les tâches terminées et s'informer de l'état des travaux des élèves.</p> <p>E01A.2. discuter avec les élèves de leurs idées et de leurs aspirations, répondre à leurs questions, les guider, les aider et les encourager.</p> <p>E01A.3. fournir une rétroaction orale aux élèves.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E01B.1. discuter des règles relatives au comportement acceptable et inacceptable en classe ainsi que des divers procédés.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E01C.1. discuter avec les parents des progrès scolaires des élèves, de préoccupations sociales et d'autres questions en lien avec l'école.</p> <p>E01C.2. discuter de sujets relatifs aux élèves et à l'école avec d'autres enseignants, des aide-enseignants ou des stagiaires, des directeurs d'école ou des administrateurs scolaires, des psychologues, des travailleurs sociaux et des orthophonistes.</p>

<b>COMPÉTENCE EO1</b>	<b>Participer à des échanges, formels et informels, dans un large éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.</b>		
<b>DOMAINE D'ACTIVITÉ</b>	<b>A. Enseignement et évaluation</b>	<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>
<b>RÉSULTATS DE RENDEMENT</b>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E01A.4. démontrer l'utilisation de diverses stratégies de communication applicables lors d'un bris de communication ou lorsque les élèves ne possèdent pas suffisamment de connaissances pour communiquer ou comprendre l'information.</p>		<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E01C.3. discuter de sujets relatifs aux élèves et à l'école avec des représentants d'organismes communautaires ou d'associations professionnelles.</p>
<b>COMPÉTENCE EO2</b>	<b>Mener et gérer un éventail d'échanges appropriés à l'objectif de communication et au public.</b>		
<b>RÉSULTATS DE RENDEMENT</b>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E02A.1. faire des démonstrations et des exposés portant sur la matière scolaire à des groupes d'élèves et de façon individualisée.</p> <p>E02A.2. animer les discussions, les débats et les activités se déroulant en classe ou lors d'activités parascolaires.</p> <p>E02A.3. expliquer les devoirs ou les activités en donnant, par étapes, des directives claires afin d'aider les élèves à comprendre un concept ou une stratégie.</p> <p>E02A.4. modeler un bon usage de la langue.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E02B.1. fournir oralement des renseignements clairs et détaillés ou donner, par étapes, des directives simples à propos des règles de la classe et du comportement en classe.</p> <p>E02B.2. donner des directives pour s'assurer que les élèves suivent les règles de la classe en ce qui concerne le travail scolaire et le comportement.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E02C.1. faire des exposés pour de petits et de grands groupes de parents et de professionnels du milieu scolaire.</p> <p>E02C.2. mener les conversations de manière appropriée aux situations et au public.</p>

COMPÉTENCE EO3	Lire aisément à voix haute un éventail de textes d'intérêt général, littéraires, spécialisés ou techniques*.		
DOMAINE D'ACTIVITÉ	A. Enseignement et évaluation	B. Gestion de la classe et du comportement des élèves	C. Communication avec les parents et d'autres professionnels
<b>RÉSULTATS DE RENDEMENT</b>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E03A.1. lire à voix haute, dans le cadre de l'enseignement, des textes d'intérêt général, littéraires et propres à la matière, de complexité variable et portant sur divers sujets.</p> <p>E03A.2. modeler des stratégies de lecture à voix haute efficaces et appropriées à divers genres, structures et présentations de textes.</p> <p>E03A.3. lire à voix haute des illustrations, des tableaux, des schémas, des diagrammes et d'autres directives visuelles afin d'enseigner les procédés relatifs aux activités en classe.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E03B.1. lire à voix haute les règles, les procédés, les horaires ou d'autres renseignements relatifs à la gestion de la classe ou à d'autres questions administratives.</p> <p>E03B.2. lire à voix haute des renseignements sur des formulaires, des étiquettes ou des tableaux.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>E03C.1. lire à voix haute aux parents ou à des collègues de l'information de complexité variable sur des sujets divers.</p>

\* La littérature relative à la lecture à voix haute traite généralement cette compétence comme une composante du domaine de la compréhension écrite. Toutefois, la lecture à voix haute requiert des habiletés tant en compréhension écrite qu'en expression orale. Dans le but de simplifier l'élaboration des outils d'évaluation, ce cadre situe la lecture à voix haute dans le domaine de l'expression orale.

## EXPRESSION ORALE :

### Résultats de rendement propres à la profession — Exemples d'usage de la langue par domaine d'activité

<b>COMPÉTENCE EO1. Participer à des échanges, formels et informels, dans un large éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	E01A.1. Assigner de nouvelles tâches, examiner les tâches terminées et s'informer de l'état des travaux des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon l'activité (p. ex., un examen de mi-session), donner aux élèves des directives claires et détaillées.</li> <li>• Selon le sujet (p. ex., les structures moléculaires), donner des directives détaillées sur l'utilisation de l'équipement de laboratoire tel que le microscope.</li> </ul>
	E01A.2. Discuter avec les élèves de leurs idées et de leurs aspirations, répondre à leurs questions, les guider, les aider et les encourager.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet, préparer un ensemble de questions d'approfondissement et de suivi afin de mener la discussion du sujet par les élèves.</li> <li>• Selon le sujet, poser des questions permettant de recueillir, de transmettre, d'expliquer, d'inférer, de prédire, de comparer, de mettre en contraste ou d'évaluer de l'information, ou d'établir des liens.</li> <li>• Selon le sujet, préparer un ensemble de questions afin de déterminer les connaissances antérieures des élèves sur le sujet, d'évaluer leur compréhension ainsi que les lacunes dans leur compréhension d'un nouvel apprentissage.</li> </ul>
	E01A.3. Fournir une rétroaction orale aux élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évaluer ou critiquer le travail des élèves ou faire des suggestions d'amélioration.</li> <li>• Examiner un exemple de travail d'élève et donner oralement des corrections.</li> </ul>
	E01A.4. Démontrer l'utilisation de diverses stratégies de communication applicables lors d'un bris de communication ou lorsque les élèves ne possèdent pas suffisamment de connaissances pour communiquer ou comprendre l'information.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon la situation (p. ex., la description d'un échange entre l'enseignant et l'élève qui révèle que celui-ci éprouve de la difficulté à comprendre l'information), préparer un ensemble de questions pour déterminer les connaissances antérieures de l'élève sur un sujet.</li> <li>• Selon le concept ou le terme, donner une explication d'une durée de trois minutes à l'aide d'exemples adaptés à l'âge ou au niveau des élèves.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EO1. Participer à des échanges, formels et informels, dans un large éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	E01B.1. Discuter des règles relatives au comportement acceptable et inacceptable en classe ainsi que des divers procédés.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon la situation, suggérer des approches ou des comportements différents dont les élèves pourront discuter et auxquels ils pourront réagir.</li> <li>• Préparer un résumé oral des règles d'un débat ou d'un exposé en classe.</li> </ul>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>	E01C.1. Discuter avec les parents des progrès scolaires des élèves, de préoccupations sociales et d'autres questions en lien avec l'école.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avec les parents, revoir le rendement scolaire des élèves, discuter de leur comportement, de leurs forces, de leurs besoins et des systèmes de soutien, déterminer les objectifs des interventions de l'école et proposer des stratégies.</li> <li>• Décrire aux parents la façon dont ils peuvent contribuer au succès des interventions de l'école; il peut être nécessaire d'adapter les messages afin de communiquer avec les parents ne maîtrisant pas la langue d'enseignement.</li> <li>• Selon la situation, reproduire sous la forme d'un jeu de rôles une conversation avec un parent qui peut être déçu, bouleversé ou en colère en raison du mauvais rendement scolaire de son enfant, de ses problèmes de comportement ou de sa suspension ou de son renvoi.</li> <li>• Préparer un exposé d'une durée de trois à cinq minutes afin de favoriser l'approbation ou l'acceptation d'idées.</li> </ul>
	E01C.2. Discuter de sujets relatifs aux élèves et à l'école avec d'autres enseignants, des aide-enseignants ou des stagiaires, des directeurs d'école ou des administrateurs scolaires, des psychologues, des travailleurs sociaux et des orthophonistes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon l'information relative à un élève, communiquer avec un psychologue ou un orthophoniste au sujet des progrès de l'élève résultant de plans d'intervention.</li> <li>• Expliquer à des stagiaires la façon de réaliser des tâches en classe.</li> <li>• Faire des suggestions à des collègues ou à des stagiaires sur des sujets relatifs à l'enseignement, comme les méthodes pédagogiques et les styles d'enseignement, la façon de préparer des leçons et celle d'attribuer une note de manière objective.</li> <li>• Discuter avec des collègues (p. ex., lors de réunions du personnel) du rendement des élèves, des plans de leçon, des activités en classe, du programme d'études, de nouveaux programmes, de questions administratives, de sorties scolaires, etc.</li> </ul>

<b>COMPÉTENCE EO1. Participer à des échanges, formels et informels, dans un large éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter avec le directeur d'école des horaires et de la charge de travail, et examiner les politiques, les procédés et les programmes provinciaux et territoriaux scolaires et du conseil ou de la commission scolaire.</li> </ul>
	E01C.3. Discuter de sujets relatifs aux élèves et à l'école avec des représentants d'organismes communautaires ou d'associations professionnelles.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Parler aux représentants d'organismes de bienfaisance afin de communiquer des renseignements relatifs à des projets spéciaux et de coordonner des activités telles que des collectes de fonds.</li> <li>• Parler à des fournisseurs afin de commander du matériel éducatif, de l'équipement ou des logiciels, ou de se renseigner à leur sujet.</li> </ul>
<b>COMPÉTENCE EO2. Mener et gérer un éventail d'échanges appropriés à l'objectif de communication et au public.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	E02A.1. Faire des démonstrations et des exposés portant sur la matière scolaire à des groupes d'élèves et de façon individualisée.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet, faire un exposé d'une durée de cinq minutes à un groupe d'élèves.</li> <li>• Faire la démonstration d'une expérience scientifique.</li> <li>• Selon la leçon et le niveau scolaire, expliquer un concept de plusieurs façons à l'aide d'un langage approprié aux aptitudes et au niveau scolaire des élèves.</li> <li>• Préparer un exposé d'une durée de cinq minutes afin de décrire un événement d'actualité et de classer, comparer et mettre en contraste, inférer, définir, décrire, évaluer, expliquer, transmettre ou énoncer l'information, en faire la substitution ou exprimer une opinion.</li> <li>• Préparer une liste de cinq questions que les élèves pourraient potentiellement poser et préparer de brèves réponses pouvant être développées.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EO2. Mener et gérer un éventail d'échanges appropriés à l'objectif de communication et au public.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<p><b>A. Enseignement et évaluation</b></p>	<p>E02A.2. Animer les discussions, les débats et les activités se déroulant en classe ou lors d'activités parascolaires.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet, préparer un ensemble de questions d'approfondissement afin d'atteindre les objectifs ayant trait à un rappel de base (questions comme « qui », « quoi », « où », « quand » et « pourquoi »); faire des inférences (« Crois-tu que...? »); apprendre du vocabulaire (« Que signifie le terme "x"? »); faire des prédictions (« Pourquoi crois-tu que...? »); chercher la signification à l'aide d'indices contextuels (« Observe les termes qui entourent ce mot. Peux-tu déterminer ce que ce mot veut dire? »); résoudre des problèmes (« Comment se produit "x"? »); faire des comparaisons (« Qu'est-ce que ces individus ont en commun? »); comprendre des causes et des effets (« Qu'est-ce qui cause "x"? »); tirer des conclusions (« Que peux-tu conclure? »); comprendre l'évolution d'un personnage (« Que ferait ce personnage? »); établir un ordre (« Peux-tu expliquer les étapes à suivre afin de...? »); faire des prévisions (« Selon toi, que va-t-il se passer? »); et comparer et mettre en contraste (« Est-ce qu'ils ressemblaient à "x"? »).</li> <li>• Selon un ensemble d'énoncés négatifs, les reformuler en énoncés positifs afin de désamorcer un conflit.</li> <li>• Lors d'une discussion en classe, gérer les conversations à l'aide de stratégies adéquates telles que l'utilisation d'ordres directs ou indirects, de suggestions, d'incitations à la réflexion, de l'impératif à la première personne du pluriel, d'avertissements, de la proposition de choix, d'ordres négatifs ou positifs, entre autres.</li> </ul>
	<p>E02A.3. Expliquer les devoirs ou les activités en donnant, par étapes, des directives claires afin d'aider les élèves à comprendre un concept ou une stratégie.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon la leçon de mathématiques abordée au primaire (p. ex., la division non abrégée), préparer des directives détaillant toutes les étapes de la réalisation de l'opération.</li> <li>• Selon le sujet abordé au secondaire en études sociales, préparer des directives détaillant toutes les étapes de la réalisation d'une revue de la littérature.</li> <li>• Selon le sujet abordé au secondaire en sciences, préparer des directives détaillant toutes les étapes de la rédaction d'un rapport de laboratoire.</li> </ul>



<b>COMPÉTENCE EO2. Mener et gérer un éventail d'échanges appropriés à l'objectif de communication et au public.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	E02A.4. Modeler un bon usage de la langue.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon le sujet (p. ex., les types de rédaction), expliquer les différences entre un texte argumentatif et un texte informatif.</li> <li>• Modeler le langage scolaire à l'aide d'explications directes, d'exemples, de références à une discussion antérieure ou de l'explication de la réponse.</li> </ul>
	<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	<p>E02B.1. Fournir oralement des renseignements clairs et détaillés ou donner, par étapes, des directives simples à propos des règles de la classe et du comportement en classe.</p> <p>E02B.2. Donner des directives pour s'assurer que les élèves suivent les règles de la classe en ce qui concerne le travail scolaire et le comportement.</p>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>	E02C.1. Faire des exposés pour de petits et de grands groupes de parents et de professionnels du milieu scolaire.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire un exposé d'une durée de 10 minutes sur une nouvelle stratégie de lecture à une réunion du personnel.</li> <li>• Faire un exposé à des collègues afin de discuter des avantages et des inconvénients d'un nouveau logiciel d'apprentissage.</li> <li>• Selon le profil scolaire des élèves, faire un exposé d'une durée de cinq minutes sur les progrès d'un élève.</li> </ul>
	E02C.2. Mener les conversations de manière appropriée aux situations et au public.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• À l'aide d'un langage à caractère non technique, préparer un ensemble de questions pour obtenir des renseignements sur les activités et le comportement d'un élève à la maison.</li> <li>• Selon le sujet (p. ex., le faible rendement scolaire d'un élève), reproduire sous la forme d'un jeu de rôles une conversation avec un parent.</li> </ul>

**COMPÉTENCE EO3. Lire aisément à voix haute un éventail de textes d'intérêt général, littéraires, spécialisés ou techniques.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	E03A.1. Lire à voix haute, dans le cadre de l'enseignement, des textes d'intérêt général, littéraires et propres à la matière, de complexité variable et portant sur divers sujets.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à voix haute un livre de contes à un groupe d'élèves de 1<sup>re</sup> année (p. ex., <i>La coccinelle mal lunée</i> d'Eric Carle).</li> <li>• Lire à voix haute un poème à un groupe d'élèves de 1<sup>re</sup> année (p. ex., <i>À girafe, girafe et demie</i> de Shel Silverstein).</li> <li>• En études sociales, lire à voix haute une partie d'un texte tiré du manuel et portant sur l'Empire romain à un groupe d'élèves de 7<sup>e</sup> année.</li> <li>• Lire à voix haute un exemple de réponse d'élève à une question d'examen à réponse construite.</li> </ul>
	E03A.2. Modeler des stratégies de lecture à voix haute efficaces et appropriées à divers genres, structures et présentations de textes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à voix haute un livre de contes à un groupe d'élèves de 3<sup>e</sup> année en utilisant des techniques de lecture appropriées, telles que les pauses, les questions, la surprise, l'enthousiasme, etc., qui conviennent aux événements relatés dans l'histoire.</li> </ul>
	E03A.3. Lire à voix haute des illustrations, des tableaux, des schémas, des diagrammes et d'autres directives visuelles afin d'enseigner les procédés relatifs aux activités en classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à voix haute les directives permettant de construire un nichoir à partir des schémas fournis.</li> <li>• Lire à voix haute le procédé à suivre afin de réaliser une expérience scientifique sur l'électricité.</li> </ul>
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	E03B.1. Lire à voix haute les règles, les procédés, les horaires ou d'autres renseignements relatifs à la gestion de la classe ou à d'autres questions administratives.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à voix haute à un groupe d'élève les règles de conduite à suivre lors d'une sortie scolaire.</li> <li>• Lire à voix haute des calendriers pour y trouver l'information relative aux leçons individuelles et collectives à préparer et à remettre.</li> </ul>
	E03B.2. Lire à voix haute des renseignements sur des formulaires, des étiquettes ou des tableaux.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire, sur un formulaire ou sur une étiquette, les directives pour l'administration de médicaments prescrits aux élèves, par exemple pour l'injection d'adrénaline en cas de réaction allergique aux amandes.</li> </ul>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>	E03C.1. Lire à voix haute aux parents ou à des collègues de l'information de complexité variable sur des sujets divers.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à voix haute le bulletin d'un élève lors d'une rencontre parents-enseignant.</li> <li>• Lire à voix haute un exposé au personnel scolaire lors d'une activité de perfectionnement professionnel.</li> </ul>

## COMPRÉHENSION ÉCRITE : Niveaux de compétence linguistique de base

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Compréhension	Compréhension du contenu du texte	Comprend le texte, sa signification globale et son objectif de façon limitée, ainsi que quelques détails particuliers.	Comprend partiellement le texte, son objectif, son idée principale et ses éléments essentiels, y compris, parfois, son sens inféré.	Comprend complètement le texte, son objectif, son idée principale et ses éléments essentiels, y compris son sens explicite et implicite.
	Utilisation des connaissances générales	Établit des liens simples entre le texte et les connaissances antérieures, sans toutefois pouvoir les expliquer; ou établit des liens sans rapport avec le texte.	Établit des liens entre les connaissances générales ou l'expérience de vie et le texte, et élargit l'interprétation du texte.	Évalue ou applique les connaissances antérieures relatives au contenu et à la situation, y compris la compréhension de la culture, les met en relation avec le texte et établit des liens qui dépassent l'expérience de vie et le texte.
	Suivi de la compréhension	Comprend les mots et se concentre principalement sur leur épélation adéquate.	Comprend les mots et les phrases; décrit et utilise une stratégie pour corriger un bris de compréhension (généralement relatif à un mot ou à une phrase).	Comprend les mots, les phrases et le texte; utilise plus d'une stratégie appropriée afin de déterminer le sens lors d'un bris de compréhension.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Compréhension	Localisation et rappel	Localise et décrit ou reformule la signification globale du texte, son objectif et certains détails importants.	Localise des éléments d'information précis dans des textes visuellement complexes (p. ex., des tableaux, des répertoires) ou à travers plusieurs paragraphes ou sections d'un texte et décrit ou reformule l'objectif, l'idée, les faits et la valeur du texte sur le plan de la communication, en plus d'en comprendre en partie le sens inféré.	Localise les idées, les opinions ainsi que l'information complète, pertinente et actuelle à propos de sujets familiers et nouveaux, abstraits et conceptuels, dans des textes de niveau primaire et secondaire dont les propositions, la langue et le style sont complexes d'un point de vue culturel, et ce, quand le contexte d'étude ou de travail est exigeant; décrit ou reformule l'objectif, l'idée, les faits, la valeur du texte sur le plan de la communication, les détails, les faits implicites ou explicites ainsi que les opinions et les attitudes qui y sont relatifs.
	Intégration et interprétation	Est incapable de faire des inférences ou des prédictions à partir d'un texte.	Utilise des indices textuels et contextuels afin d'interpréter le texte et de faire des inférences et des prédictions simples.	Utilise l'information de diverses manières et présentée de façon complexe afin de faire des inférences et des prédictions de haut niveau.
	Critique et évaluation	Est incapable de critiquer ou d'évaluer les qualités du texte ou de l'information.	Utilise des critères simples pour évaluer ou critiquer un texte ou de l'information.	Utilise des critères de haut niveau pour évaluer ou critiquer un texte ou de l'information.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Grammaire</b>	Structures grammaticales	Lit et comprend des phrases formées de propositions coordonnées, de courtes phrases comportant des propositions subordonnées et des structures grammaticales, si elles sont de base.	Lit et comprend de longues phrases et des structures grammaticales pouvant comporter de multiples propositions.	Lit et comprend des phrases longues ou chargées dont la syntaxe est complexe et qui possèdent un large éventail de structures grammaticales propres aux domaines général, scolaire et professionnel.
<b>Vocabulaire</b>	Complexité du vocabulaire	Suit et comprend un vocabulaire inadéquat ou qui ne convient pas à la tâche.	Suit et comprend un vocabulaire adéquat et qui convient à la tâche.	Suit et comprend un vocabulaire de haut niveau, précis et qui convient à la tâche.
	Connaissance des termes propres au domaine	Est incapable d'utiliser des termes de base propres à la matière ou à la profession.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession et explique les différences entre ces termes quand ils sont semblables.
	Reconnaissance des mots	Reconnaît correctement et sans hésitation, dans des textes simples tirés du quotidien, les mots les plus fréquents parmi ceux qui comportent une régularité phonologique.	Reconnaît correctement et sans hésitation, dans des textes tirés du quotidien et dans des textes simples à caractère professionnel, la plupart des mots polysyllabiques et des abréviations.	Reconnaît correctement et sans hésitation les mots polysyllabiques et les termes techniques complexes, ainsi que les abréviations et les acronymes relatifs à la profession, à la collectivité et au travail de pointe.
	Parties de mots	Reconnaît correctement et sans hésitation les correspondances lettre-son dans des mots communs de deux ou trois syllabes, mais est incapable de remarquer de régularité relative aux syllabes dans des mots plus complexes.	Reconnaît correctement et sans hésitation les types de syllabes ou les régularités qui y sont relatives, les racines et les affixes dans des mots polysyllabiques communs et familiers.	Reconnaît correctement et sans hésitation les types de syllabes ou les régularités qui y sont relatives, les racines et les affixes dans des mots polysyllabiques communs et non familiers.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Vocabulaire</b>	Signification des mots	Utilise (et interprète) correctement la signification générale des mots simples d'usage quotidien; la connaissance des locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et des expressions familières est déficiente.	Utilise (et interprète) correctement la signification générale de termes professionnels simples et communs, d'expressions et de locutions courantes présentes dans un éventail limité de textes; cependant, la clarification de la signification de certaines locutions et expressions familières pourrait être nécessaire.	Utilise (et interprète) correctement les significations précises et nuancées de termes professionnels et communs, d'expressions, de locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et de diverses expressions familières dans un vaste éventail de textes.
<b>Contenu</b>	Éventail de textes	Lit un éventail de textes personnels simples tirés du quotidien et de la collectivité.	Lit un éventail limité de textes d'introduction à un sujet de nature professionnelle et scolaire ainsi que des documents tirés du quotidien et de la collectivité.	Lit un large éventail de textes généraux, littéraires et spécialisés ou techniques (scolaires et professionnels) dans son propre domaine.
	Complexité des textes	Lit des textes courts reliés entre eux et dont la structure et l'organisation sont simples et évidentes (p. ex., l'enchaînement, la description).	Lit des textes de plusieurs pages, de nature générale, abstraite, conceptuelle ou technique, composés de paragraphes moyennement complexes et reliés entre eux, mais dont la structure et l'organisation ne sortent pas de l'ordinaire (p. ex., causes et effets; comparaison et mise en contraste).	Lit des textes longs, abstraits et contenant une grande quantité d'information ou des textes complexes reliés entre eux, tous ces textes possédant une structure complexe et originale.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Contenu	Information visuelle	Lit certains tableaux, graphiques, cartes et diagrammes simples contenant peu d'information.	Lit des tableaux, des graphiques, des cartes, des diagrammes, des caricatures politiques et d'autres éléments visuels moyennement complexes et comportant plusieurs degrés d'information ou d'idées.	Lit des tableaux, des graphiques, des cartes, des diagrammes, des caricatures politiques et d'autres éléments visuels complexes et comportant de multiples degrés d'information et d'idées.

### COMPRÉHENSION ÉCRITE : Résultats de rendement propres à la profession

COMPÉTENCE CE1	Lire aisément divers types de documents imprimés afin de les comprendre en profondeur, d'en faire la critique, de les interpréter, de les évaluer, et de les résumer.		
DOMAINE D'ACTIVITÉ	A. Enseignement et évaluation	B. Gestion de la classe et du comportement des élèves	C. Communication avec les parents et d'autres professionnels
RÉSULTATS DE RENDEMENT	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>CE1A.1. lire et évaluer diverses sources propres à une matière enseignée au primaire ou au secondaire et utilisant un éventail d'informations visuelles et textuelles ainsi que de tableaux afin d'acquérir une connaissance approfondie de la matière et de choisir du matériel pour l'étude en classe.</p> <p>CE1A.2. lire des manuels ayant trait aux politiques et aux procédés, des programmes d'études, des normes de rendement et d'autres documents précisant les méthodes d'enseignement, le contenu du programme d'études et les critères d'évaluation.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>CE1B.1. lire les politiques, les manuels et les autres documents relatifs à la gestion de classe ou aux autres questions administratives.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>CE1C.1. lire des courriers électroniques et des lettres des parents.</p> <p>CE1C.2. lire des courriers électroniques, des notes manuscrites et de courtes notes de service de l'administration et de collègues.</p> <p>CE1C.3. lire des documents provenant de la province ou du territoire, du conseil ou de la commission scolaire et de l'école, des manuels et des rapports soulignant les normes provinciales ou territoriales et les changements ayant trait aux politiques et aux procédés, et annonçant des événements à venir.</p>

<b>COMPÉTENCE CE1</b>	<b>Lire aisément divers types de documents imprimés afin de les comprendre en profondeur, d'en faire la critique, de les interpréter, de les évaluer, et de les résumer.</b>		
<b>DOMAINE D'ACTIVITÉ</b>	<b>A. Enseignement et évaluation</b>	<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>
<b>RÉSULTATS DE RENDEMENT</b>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>CE1A.3. lire, évaluer et critiquer une variété d'histoires, de dissertations et d'autres textes rédigés par les élèves afin de leur fournir une rétroaction et d'évaluer leur rendement et leurs progrès.</p> <p>CE1A.4. lire, évaluer et résumer le rendement et les progrès des élèves à l'aide de formulaires de suivi et de travaux écrits des élèves.</p> <p>CE1A.5. trouver des documents à lire appropriés au niveau scolaire de l'élève.</p>		

### COMPRÉHENSION ÉCRITE :

#### Résultats de rendement propres à la profession — Exemples d'usage de la langue par domaine d'activité

<b>COMPÉTENCE CE1. Lire aisément divers types de documents imprimés afin de les comprendre en profondeur, d'en faire la critique, de les interpréter, de les évaluer, et de les résumer.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	<p>CE1A.1. Lire et évaluer diverses sources propres à une matière enseignée au primaire ou au secondaire et utilisant un éventail d'informations visuelles et textuelles ainsi que des tableaux afin d'acquérir une connaissance approfondie de la matière et de choisir du matériel pour l'étude en classe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire à propos du calcul et de la géométrie analytique dans une variété de sources, telles que des manuels, des revues professionnelles, des articles de journaux et des sites Web, afin de critiquer, d'évaluer et de résumer l'information pour se préparer à enseigner un module de base.</li> <li>• Lire <i>Anatomie de la critique : Quatres dissertations</i> de Northrop Frye afin de trouver des exemples précis permettant d'illustrer un module thématique explorant le concept de pardon dans la littérature canadienne.</li> <li>• Lire et évaluer la qualité de l'information contenue dans un article de <i>Wikipédia</i> sur la Confédération canadienne afin de déterminer s'il peut être utile comme ressource supplémentaire.</li> </ul>



**COMPÉTENCE CE1. Lire aisément divers types de documents imprimés afin de les comprendre en profondeur, de les interpréter, d'en faire la critique, de les évaluer, et de les résumer.**

Domaine d'activité	Résultats de rendement	Exemples d'usage de la langue
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	CE1A.2. Lire des manuels ayant trait aux politiques et aux procédés, des programmes d'études, des normes de rendement et d'autres documents précisant les méthodes d'enseignement, le contenu du programme d'études et les critères d'évaluation.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selon la matière scolaire (p. ex., l'histoire), lire le programme d'études, les objectifs d'apprentissage, les normes de rendement et les critères d'évaluation relatifs à un niveau scolaire particulier afin d'extraire de l'information pour préparer une leçon.</li> <li>• Au début d'un nouvel emploi dans un nouveau conseil ou une nouvelle commission scolaire, lire des documents à propos de questions telles que la façon de tenir un registre d'enseignement, la préparation de plans de leçons pour un enseignant suppléant, l'attribution des notes, ou bien le retour ou la rétention des travaux des élèves.</li> </ul>
	CE1A.3. Lire, évaluer et critiquer une variété d'histoires, de dissertations et d'autres textes rédigés par les élèves afin de leur fournir une rétroaction et d'évaluer leur rendement et leurs progrès.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire les dissertations des élèves afin de critiquer des éléments tels que la structure logique, le choix des mots et la construction des phrases.</li> </ul>
	CE1A.4. Lire, évaluer et résumer le rendement et les progrès des élèves à l'aide de formulaires de suivi et de travaux écrits des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire, évaluer et résumer de l'information à partir de divers travaux effectués dans plusieurs matières afin de déterminer le niveau global de rendement scolaire d'un élève ainsi que son développement général et d'établir si une intervention éducative est nécessaire.</li> <li>• Lire le dossier scolaire précédent d'un nouvel élève en prêtant une attention particulière au rendement – tant scolaire que social –, aux défis relevés et aux évaluations effectuées par des médecins spécialistes, des psychologues, des travailleurs sociaux, des orthophonistes et d'autres experts afin d'adapter l'environnement pédagogique pour répondre aux besoins de l'élève.</li> </ul>
	CE1A.5. Trouver des documents de lecture appropriés au niveau scolaire de l'élève.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire et examiner une variété de documents à lire afin de choisir ceux qui conviennent à des élèves de langue seconde de 5<sup>e</sup> année qui ont des difficultés d'apprentissage.</li> </ul>

<b>COMPÉTENCE CE1. Lire aisément divers types de documents imprimés afin de les comprendre en profondeur, de les interpréter, d'en faire la critique, de les évaluer, et de les résumer.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	CE1B.1. Lire les politiques, les manuels et les autres documents relatifs à la gestion de classe ou aux autres questions administratives.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Au début d'un nouvel emploi dans un nouveau conseil ou une nouvelle commission scolaire, lire le manuel ayant trait aux politiques et aux procédés afin d'apprendre la façon de noter les absences, de remettre les notes, de diriger les élèves vers les services éducatifs (p. ex., le spécialiste en santé mentale, en pédagogie de la langue seconde, en orthopédagogie, etc.).</li> <li>• Avant de superviser une activité parascolaire se déroulant après l'école, lire le manuel ayant trait aux politiques et aux procédés pour connaître les responsabilités des enseignants.</li> </ul>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>	<p>CE1C.1. Lire des courriers électroniques et des lettres des parents.</p> <p>CE1C.2. Lire des courriers électroniques, des notes manuscrites et de courtes notes de service provenant de l'administration et de collègues.</p> <p>CE1C.3. Lire des documents provenant de la province ou du territoire, du conseil ou de la commission scolaire et de l'école, des manuels et des rapports soulignant les normes provinciales ou territoriales et les changements ayant trait aux politiques et aux procédés, et annonçant des événements à venir.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lire et répondre à un courrier électronique d'un parent s'informant du matériel supplémentaire pouvant aider un élève de 2<sup>e</sup> année ayant des difficultés en mathématiques.</li> <li>• Lire une note de service du directeur d'école suggérant un nouveau manuel de chimie de 12<sup>e</sup> année et décrivant des activités pouvant être réalisées en classe.</li> <li>• Lire un document du conseil ou de la commission scolaire sur les réformes à venir en éducation primaire ou sur les nouveaux procédés à suivre pour diriger des élèves ayant des difficultés d'apprentissage ou psychosociales vers des psychologues et d'autres professionnels.</li> </ul>

## COMPRÉHENSION ORALE : Niveaux de compétence linguistique de base

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Compréhension</b>	Compréhension de l'objectif et du contenu de l'énoncé	Comprend de façon limitée l'énoncé, sa signification globale et son objectif, et quelques détails précis.	Comprend partiellement l'énoncé, son objectif, son idée principale et ses éléments essentiels; saisit en partie le sens inféré.	Comprend complètement l'énoncé, son objectif, son idée principale et ses éléments essentiels; saisit le sens implicite et explicite.
	Utilisation des connaissances générales	Établit des liens simples entre l'énoncé et les connaissances antérieures, sans toutefois les expliquer; ou établit des liens sans rapport avec l'énoncé.	Établit des liens entre les connaissances générales ou l'expérience de vie – dont des connaissances sociales et certaines connaissances professionnelles – et élargit l'énoncé et l'interprétation de celui-ci.	Évalue ou applique les connaissances antérieures relatives au contenu et à la situation, y compris la compréhension de la culture et les connaissances scolaires et professionnelles, les met en relation avec l'énoncé, établit des liens qui dépassent l'expérience et l'énoncé, et anticipe les interactions et s'y prépare.
	Suivi de la compréhension	Ne reconnaît pas les problèmes de compréhension.	Peut reconnaître les problèmes de compréhension mais non leurs sources.	Peut reconnaître les problèmes de compréhension ainsi que leurs sources.
	Insistance et intonation	Reconnaît les façons courantes d'utiliser l'insistance, l'intonation, le rythme et les pauses afin de transmettre l'importance, l'état d'âme, la signification ou l'intention dans des situations familières.	Reconnaît certaines façons d'utiliser l'insistance, l'intonation, le rythme et les pauses afin de transmettre l'importance, l'état d'âme, la signification ou l'intention dans des situations familières et nouvelles.	Reconnaît un large éventail de façons d'utiliser l'insistance, l'intonation, le rythme et les pauses afin de transmettre l'importance, l'état d'âme, la signification ou l'intention dans des situations familières et nouvelles.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
Compréhension	Localisation et rappel	Localise et décrit ou reformule la signification globale des énoncés, leur objectif et certains détails importants.	Localise des éléments d'information précis dans des énoncés moyennement complexes ou à travers divers échanges ou discours oraux et décrit ou reformule l'objectif, l'idée, les faits et la valeur de la langue parlée sur le plan de la communication, en plus d'en comprendre en partie le sens inféré.	Localise les idées, les opinions ainsi que l'information complète, pertinente et actuelle à propos de sujets familiers et nouveaux, abstraits et conceptuels, dans une langue parlée dont les propositions, le style et la culture sont complexes et qui se situe dans un contexte d'étude ou de travail exigeant; décrit ou reformule l'objectif, l'idée, les faits, la valeur du discours sur le plan de la communication, les détails, les faits implicites ou explicites ainsi que les opinions et les attitudes relatifs à l'énoncé.
	Intégration et interprétation	Est incapable de faire des inférences ou des prédictions à partir d'information présentée oralement.	Utilise des indices contextuels pour interpréter de l'information présentée oralement afin de faire des inférences et des prédictions simples.	Utilise des indices contextuels pour interpréter de l'information présentée oralement afin de faire des inférences et des prédictions de haut niveau.
	Critique et évaluation	Est incapable de critiquer ou d'évaluer la qualité de l'information présentée oralement.	Utilise des critères simples pour évaluer ou critiquer de l'information présentée oralement.	Utilise des critères de haut niveau pour évaluer ou critiquer de l'information présentée oralement.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Grammaire</b>	Structures grammaticales	Suit et comprend des phrases simples formées de propositions coordonnées et des structures grammaticales courtes.	Suit et comprend quelques longues phrases et des structures grammaticales quelque peu complexes.	Suit et comprend des phrases longues ou « chargées » dont la syntaxe est complexe et qui possèdent un large éventail de structures grammaticales propres aux domaines général, scolaire et professionnel.
<b>Vocabulaire</b>	Complexité du vocabulaire	Compréhension du vocabulaire inadéquate ou qui ne convient pas à la tâche.	Suit et comprend un vocabulaire adéquat et qui convient à la tâche.	Suit et comprend un vocabulaire de haut niveau, précis et qui convient à la tâche.
	Connaissance des termes propres au domaine	Est incapable d'utiliser des termes conformes à la terminologie de base propre à la matière ou à la profession.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession.	Utilise des termes propres à la matière ou à la profession et explique les différences entre ces termes quand ils sont semblables.
	Reconnaissance des mots	Reconnaît correctement, dans des communications simplifiées tirées du quotidien, la prononciation des mots les plus fréquents parmi ceux qui comportent une régularité phonologique.	Reconnaît correctement, dans des communications tirées du quotidien et dans des communications simples à caractère professionnel, la prononciation de la plupart des mots polysyllabiques et des abréviations.	Reconnaît correctement, dans des communications complexes relatives à la profession, à la collectivité et au travail de pointe, les mots polysyllabiques et les termes techniques complexes, ainsi que les abréviations et les acronymes.

CATÉGORIES	CARACTÉRISTIQUES	NIVEAUX DE MAÎTRISE DE LA LANGUE		
		Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3
<b>Vocabulaire</b>	Signification des mots	Interprète correctement la signification générale des mots simples d'usage quotidien, mais la connaissance des locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et des expressions familières et socioculturelles est déficiente.	Interprète correctement la signification de termes professionnels simples et communs, d'expressions et de locutions courantes présentes dans un éventail limité de textes; cependant, la clarification de la signification de certaines locutions et expressions familières et de références culturelles diverses pourrait être nécessaire.	Interprète correctement les significations précises et nuancées de termes professionnels et communs, d'expressions, de locutions, du langage symbolique (p. ex., les métaphores) et de diverses expressions familières, abréviations et références socioculturelles dans un vaste éventail de textes.
<b>Contenu</b>	Éventail des énoncés	Suit, grâce à un effort considérable, des conversations simples dans le langage formel ou informel, et écoute des textes ou des discours sur des sujets d'un grand intérêt personnel.	Suit la plupart des conversations dans le langage formel ou informel, et quelques discours à caractère technique reliés au travail dans son secteur professionnel.	Interprète aisément et avec compétence tous les discours oraux dans le langage formel et informel, à caractère général et technique, dans un large éventail de contextes exigeants, qu'ils soient sociaux, littéraires, scolaires ou professionnels.
	Complexité des énoncés	Suit de courts monologues, exposés et dialogues (avec plusieurs échanges).	Suit de relativement courts monologues ou exposés et dialogues.	Suit de longs monologues et dialogues et de multiples dialogues.
<b>Compétence stratégique</b>	Bris de communication	Ne reconnaît pas les bris de communication.	Reconnaît les bris de communication évidents.	Reconnaît les bris de communication, même s'ils sont subtils.

## COMPRÉHENSION ORALE : Résultats de rendement propres à la profession

COMPÉTENCE C01	Comprendre aisément la langue parlée, formelle ou informelle, dans un éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.		
DOMAINE D'ACTIVITÉ	A. Enseignement et évaluation	B. Gestion de la classe et du comportement des élèves	C. Communication avec les parents et d'autres professionnels
RÉSULTATS DE RENDEMENT	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>C01A.1. écouter et évaluer la façon dont les élèves se rappellent de l'information en réponse à une question posée durant une leçon.</p> <p>C01A.2. écouter, interpréter et évaluer les réponses construites que font les élèves dans leurs propres mots.</p> <p>C01A.3. écouter et interpréter la discussion en classe.</p> <p>C01A.4. écouter les élèves lors d'une leçon de lecture à voix haute afin d'évaluer leurs compétences en lecture.</p> <p>C01A.5. écouter, regarder, extraire et évaluer de l'information relative à des sujets du programme d'études tirée de sources diverses comme des bulletins de nouvelles, des vidéos, des livres audio, etc.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>C01B.1. écouter ce qui se passe en classe afin de s'assurer que les élèves se comportent bien et qu'ils font leur travail.</p> <p>C01B.2. écouter les suggestions ou les préoccupations des élèves.</p>	<p><b>Les enseignants font usage de la langue pour...</b></p> <p>C01C.1. écouter les préoccupations des parents à propos du rendement scolaire ou des problèmes de comportement de leur enfant.</p> <p>C01C.2. écouter les messages du directeur d'école, des enseignants ou des administrateurs lors de réunions régulières du personnel.</p> <p>C01C.3. écouter les recommandations faites par des spécialistes de l'éducation, comme des enseignants de langue seconde, des orthophonistes, des conseillers en santé mentale, etc., en ce qui concerne le rendement d'un élève.</p> <p>C01C.4. écouter un conférencier lors de colloques ou d'événements de perfectionnement professionnel.</p>

## COMPRÉHENSION ORALE :

### Résultats de rendement propres à la profession — Exemples d’usage de la langue par domaine d’activité

<b>COMPÉTENCE CO1. Comprendre aisément la langue parlée, formelle ou informelle, dans un éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.</b>		
<b>Domaine d’activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d’usage de la langue</b>
<b>A. Enseignement et évaluation</b>	<b>C01A.1.</b> Écouter et évaluer la façon dont les élèves se rappellent de l’information en réponse à une question posée durant une leçon.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durant une leçon de mathématiques, écouter les réponses données oralement par les élèves à des questions de multiplication.</li> <li>• Durant une leçon d’études sociales, écouter les explications données par les élèves au sujet des événements de la Révolution française.</li> </ul>
	<b>C01A.2.</b> Écouter, interpréter et évaluer les réponses construites que font les élèves dans leurs propres mots.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Durant une leçon de sciences, écouter un élève expliquer la différence entre les conditions météorologiques et le climat, dans le but de lui donner des commentaires et de faire une rétroaction ou de l’inciter à fournir davantage d’information afin de vérifier sa compréhension des concepts.</li> </ul>
	<b>C01A.3.</b> Écouter et interpréter la discussion en classe.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lors d’une discussion en classe sur un sujet choisi, écouter les élèves débattre leur prise de position sur cette pratique, dans le but de leur donner des commentaires et de faire une rétroaction ou de les inciter à fournir davantage d’information afin de vérifier si leur niveau de compréhension des enjeux est assez élevé.</li> </ul>
	<b>C01A.4.</b> Écouter les élèves lors d’une leçon de lecture à voix haute afin d’évaluer leurs compétences en lecture.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lors d’un cours de français (langue première), écouter un élève lire un livre de contes dans le but de lui faire une rétroaction relative au vocabulaire, à la prononciation, à l’insistance, à l’intonation, au rythme et aux pauses, et de modeler ces éléments.</li> </ul>
	<b>C01A.5.</b> Écouter, regarder, extraire et évaluer de l’information relative à des sujets du programme d’études tirée de sources diverses, comme des bulletins de nouvelles, des vidéos, des livres audio, etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regarder un bulletin de nouvelles sur l’actualité afin de préparer une leçon d’études sociales.</li> <li>• Regarder une vidéo de Radio-Canada afin de préparer une leçon sur les lions d’Afrique.</li> </ul>
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	<b>C01B.1.</b> Écouter ce qui se passe en classe afin de s’assurer que les élèves se comportent bien et qu’ils font leur travail.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tout en présentant les directives relatives à la réalisation d’une expérience scientifique, tendre l’oreille afin de vérifier que les élèves sont attentifs.</li> <li>• Écouter ce qui se passe en classe lorsque les élèves travaillent seuls afin de s’assurer qu’ils font leur travail.</li> </ul>



<b>COMPÉTENCE C01. Comprendre aisément la langue parlée, formelle ou informelle, dans un éventail de situations en utilisant un langage à caractère technique ou non technique.</b>		
<b>Domaine d'activité</b>	<b>Résultats de rendement</b>	<b>Exemples d'usage de la langue</b>
<b>B. Gestion de la classe et du comportement des élèves</b>	C01B.2. Écouter les suggestions ou les préoccupations des élèves.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter un élève expliquer les raisons pour lesquelles il s'est disputé avec un autre élève.</li> <li>Écouter un élève expliquer les raisons pour lesquelles ses devoirs ne sont pas faits.</li> </ul>
<b>C. Communication avec les parents et d'autres professionnels</b>	C01C.1. Écouter les préoccupations des parents à propos du rendement scolaire ou des problèmes de comportement de leur enfant.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter le parent d'un élève ayant des besoins spéciaux expliquer les capacités physiques ou intellectuelles de son enfant.</li> <li>Écouter les parents d'un élève dont le rendement est faible décrire ses problèmes de comportement ou scolaires.</li> </ul>
	C01C.2. Écouter les messages du directeur d'école, des enseignants ou des administrateurs lors de réunions régulières du personnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter le directeur d'école expliquer des changements à la politique ayant trait à l'absentéisme des élèves.</li> <li>Écouter des enseignants présenter une nouvelle stratégie d'enseignement adoptée par le conseil ou la commission scolaire à l'intention des élèves risquant d'éprouver des difficultés en lecture.</li> </ul>
	C01C.3. Écouter les recommandations faites par des spécialistes de l'éducation, comme des enseignants de langue seconde, des orthophonistes, des conseillers en santé mentale, etc., en ce qui concerne le rendement d'un élève.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter les recommandations d'un orthophoniste qui permettront d'aider l'enseignement de la lecture à un élève ayant des besoins spéciaux.</li> <li>Écouter les suggestions d'un spécialiste de l'éducation à propos d'une intervention en lecture pour un élève risquant d'éprouver des difficultés en lecture.</li> <li>Écouter les suggestions d'un conseiller en santé mentale en ce qui concerne un élève qui a des problèmes de comportement à la suite de la séparation de ses parents.</li> </ul>
	C01C.4. Écouter un conférencier lors de colloques ou d'événements de perfectionnement professionnel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Écouter, lors d'un colloque de recherche en éducation, un groupe de chercheurs présenter les résultats d'une étude évaluant les effets d'une intervention en mathématiques.</li> <li>Écouter, lors d'un atelier de perfectionnement professionnel, un groupe d'enseignants présenter de nouvelles ressources didactiques pour les enseignants de sciences.</li> </ul>

Ce cadre servira de base à l'élaboration d'outils d'évaluation des compétences linguistiques propres à la profession enseignante. Plus particulièrement, ces outils permettront d'évaluer les résultats de rendement des enseignants en fonction de chacune des habiletés langagières et de chaque domaine d'activité.



cmeC.ca



cmeC

Conseil des  
ministres  
de l'Éducation  
(Canada)

Council of  
Ministers  
of Education  
Canada

Canada