Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens | Centre for Canadian Language Benchmarks

NIVEAUX DE COMPÉTENCE LINGUISTIQUE CANADIENS :

FLS pour adultes moins alphabétisés (AMA)

La LANGUE, *c'est la* CLÉ

Financé par : Funded by:

Ontario

Niveaux de compétence linguistique canadiens

FLS pour **AMA**

Adultes moins alphabétisés

Version-é ISBN: 978-1-897100-74-5

© 2017 Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens

Le droit d'auteur permet de faire des copies de certaines pages à des fins éducatives. La reproduction à toute autre fin est interdite, sauf avec l'autorisation écrite du :

Centre des niveaux de compétence linguistique canadiens
294, rue Albert, pièce 400, Ottawa (Ontario) K1P 6E6
613-230-7729 | info@language.ca | www.language.ca

Note :
Dans le présent document, le générique masculin est utilisé sans aucune discrimination et uniquement dans le but d'alléger le texte.

Table des matières

Remerciements i
Introduction 3

PARTIE 1 Principes

1.1 Terminologie et concepts de base en FLS pour apprenants adultes moins alphabétisés. 7
1.2 Liens entre les deux documents *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes (NCLC)* et *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés*. (NCLC pour AMA) 8
1.3 Clientèle cible 9
1.4. Postulats 10

PARTIE 2 Approche pédagogique et habiletés auxiliaires

2.1. Profil des apprenants de FLS moins alphabétisés et contextes d'apprentissage en milieu minoritaire 12
2.2. Approche pédagogique centrée sur l'apprenant 22
2.3. Cinq habiletés auxiliaires pour appuyer le développement de la littératie en FLS : communication orale, stratégies d'apprentissage, numératie, littératie numérique et adaptation culturelle. 26

PARTIE 3 Continuum des compétences en littératie

Introduction 47

LECTURE
Vue d'ensemble 48
Tableaux 52

ÉCRITURE
Vue d'ensemble 50
Tableaux 63

PARTIE 4 Profils de compétences des apprenants

Mise en parallèle des profils des apprenants de FLS alphabétisés et moins alphabétisés 73

PARTIE 5 Exemples de tâches

5.1. Exemples de tâches de la vie réelle à utiliser en salle de classe 93

Références 169
Glossaire 171

Remerciements

Le CNCLC tient à remercier le Ministère des Affaires civiques et de l'Immigration pour son appui dans la préparation du document *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés (NCLC : FLS pour AMA).*

Le CNCLC désire également souligner la contribution des personnes suivantes :

Experts de contenu :	Élissa Beaulieu, Monika Jezak, Claude Laurin, Julie Traichel
Rédaction :	Germain Bertrand, Monika Jezak, Claude Laurin, Donald Lurette, Farnaz Reza
Révision :	Natalie Bélisle
Traduction :	Gaëlle Lebreton
Conception graphique :	Yanick Pharand
Comité consultatif :	Élissa Beaulieu, Dorra Gdoura, Monika Jezak, Carole Lapointe, Claude Laurin, Donald Lurette, Farnaz Reza, Francine Spielmann, Apollinaire Yengayenge
Équipe du CNCLC :	Lucie Bartosova, gestionnaire de projet NCLC/CLB, Élissa Beaulieu, gestionnaire du programme et des partenariats NCLC

Contexte

Le document *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés (NCLC : FLS pour AMA)* vise à appuyer les instructeurs qui œuvrent dans des classes de français langue seconde où se trouvent des adultes ayant des besoins en alphabétisation. Il décrit les besoins de ces apprenants ainsi que les aptitudes et les compétences en littératie qu'ils auront à acquérir tout au long de leur parcours en alphabétisation. Ce document s'appuie sur des approches pédagogiques qui aideront les apprenants à développer leurs compétences en littératie, à acquérir des stratégies d'apprentissage et à comprendre les concepts de base de la langue afin de pouvoir évoluer de façon autonome dans des classes de FLS ordinaires par la suite. Il remplace le document *Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde* (2005).

Alphabétisation pour immigrants adultes en français langue seconde (2005).
Ce document constituait un cadre de référence qui décrivait les « compétences de base préalables à l'apprentissage du français » et échelonnait la progression des apprenants en alphabétisation sur quatre « phases de progression ». Les instructeurs ne doivent plus se référer à celui-ci pour planifier leurs cours, car nous partons du postulat que les apprenants adultes moins alphabétisés ont les mêmes objectifs linguistiques et visent les mêmes résultats d'apprentissage que les apprenants alphabétisés, et visent donc les mêmes niveaux de compétence linguistique, tout en ayant besoin d'un soutien plus constant, d'un apprentissage personnalisé et de certains accommodements. Par conséquent, le document *NCLC : FLS pour AMA* ne se base plus sur des « phases de progression », mais sur les niveaux 1 à 4 du cadre de référence Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) avec l'ajout de la lettre « L » pour indiquer que les descripteurs de niveaux reflètent les besoins en alphabétisation des apprenants.

Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés

Avant-propos

Les Niveaux de compétence linguistique canadiens (NCLC) constituent la norme de référence au Canada pour les cours de français langue seconde destinés aux adultes, de même que pour l'évaluation diagnostique et le placement, il en est également de même pour les adultes moins alphabétisés. Une fois placés dans un cours, ces derniers ont besoin d'un soutien particulier, étant donné qu'il leur manque, à divers degrés, les aptitudes fondamentales en littératie. Le présent document décrit les besoins des apprenants moins alphabétisés ainsi que les aptitudes et les compétences en littératie qu'ils auront à acquérir tout au long de leur parcours en alphabétisation. Il a été conçu à l'intention des instructeurs qui œuvrent dans des classes d'alphabétisation désignées, composées uniquement d'apprenants moins alphabétisés, ou dans des classes ordinaires de français langue seconde (FLS) qui intègrent des apprenants moins alphabétisés.

Introduction

Le présent document comprend cinq sections :

PARTIE 1 Principes

1.1. Terminologie et concepts de base en FLS pour apprenants adultes moins alphabétisés.

1.2. Liens entre les deux documents *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes (NCLC)* et *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés*. (NCLC pour AMA)

1.3. Clientèle cible.

1.4. Postulats

PARTIE 2 Approche pédagogique et habiletés auxiliaires

2.1. Profil des apprenants de FLS moins alphabétisés et contextes d'apprentissage en milieu minoritaire.

2.2. Approche pédagogique centrée sur l'apprenant.

2.3. Cinq habiletés auxiliaires pour appuyer le développement de la littératie en FLS : communication orale, stratégies d'apprentissage, numératie, littératie numérique et adaptation culturelle.

PARTIE 3 Continuum des compétences en littératie

3.1. Continuums d'apprentissage de la lecture et de l'écriture divisé en cinq paliers et en trois stades : émergence, développement et perfectionnement des connaissances, compétences et stratégies en littératie.

- Fournit aux instructeurs une idée globale des compétences, des connaissances et des stratégies utiles pour les apprenants moins alphabétisés lorsque ceux-ci effectuent des tâches de lecture et d'écriture de tous les jours.
- Aide les instructeurs dans le diagnostic informel des lacunes en termes de compétences en littératie chez les apprenants.
- Montre comment cibler l'enseignement pour amener les apprenants de FLS moins alphabétisés à développer leur capacité à effectuer des tâches en littératie.

PARTIE 4 Profils de compétences des apprenants

Mise en parallèle des profils des apprenants de FLS alphabétisés et moins alphabétisés :

- Énoncé des conditions et des contextes d'apprentissage
- Exemples de ressources à utiliser en classe pour le développement des habiletés connexes : communication orale, stratégies d'apprentissage, numératie, littératie numérique et adaptation culturelle.

PARTIE 5 Exemples de tâches

5.1. Exemples de tâches de la vie réelle à utiliser en salle de classe.

Le référentiel *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés* constitue, dans l'ensemble, un document de référence destiné à accompagner les instructeurs dans une variété de contextes professionnels. Bonne lecture !

PARTIE 1 Principes

La littératie est la capacité d'utiliser des imprimés et des écrits nécessaires pour fonctionner dans la société, atteindre ses objectifs, parfaire ses connaissances et accroître son potentiel.

- OCDE, Statistique Canada, 2011, p. 326[1]

1.1. Quelques remarques au sujet de la terminologie : alphabétisme/analphabétisme, alphabétisation, littérisme/illettrisme, littératie

En anglais, *literacy* et *literate* sont des termes qui relèvent de l'écrit, auxquels on peut ajouter des qualificatifs ou des compléments pour en préciser le sens. Par exemple, le syntagme *basic literacy* renvoie aux habiletés de base en lecture et en écriture; *digital literacy*, aux usages numériques de l'écrit; *literacy training*, à l'enseignement de la lecture et de l'écriture; *literacy learners*, aux apprenants en lecture et en écriture; et *literate person* est une personne « familière avec la littérature ou, plus généralement, ayant reçu une bonne éducation, instruite »[2], etc.

En revanche, ces différentes acceptions de *literacy* ont en français chacune leur terme propre.

Dans le présent document, nous désignons par *alphabétisation* le **processus d'enseignement et d'apprentissage** de la lecture et de l'écriture de base.

- « un apprenant inscrit dans un cours d'alphabétisation »;
- « un programme d'alphabétisation ».

Le terme *littératie* désigne les **habiletés en lecture et en écriture** :

- « développement optimal de la littératie »
- « compétences en littératie ».

Ainsi, l'*alphabétisation* renvoie à l'enseignement et à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture de base. Une personne peut être *lettrée* ou *illettrée (analphabète)*, selon qu'elle possède ou non les habiletés nécessaires pour lire et écrire.
L'*alphabétisme* et l'*analphabétisme* sont des termes utilisés par l'UNESCO pour désigner l'aptitude ou l'inaptitude à lire et à écrire, principalement dans le contexte des pays en développement où œuvre l'organisme.
Les termes *littérisme* et *illettrisme* sont utilisés en France pour désigner les habiletés en lecture et en écriture, alors qu'au Canada, depuis les années 1990, on privilégie le terme *littératie*. Depuis 2002, la *littératie* est définie par l'Office québécois de la langue française comme « l'ensemble des connaissances en lecture et en écriture permettant à une personne d'être fonctionnelle en société »[3].
À la fin des années 1990, des organismes tels que Statistique Canada ont également adopté ce terme pour décrire les habiletés en lecture et en écriture de la population canadienne. Statistique Canada utilise la définition de l'OCDE citée en épigraphe de ce chapitre.
Il y a plusieurs avantages à parler de *littératie* dans le cadre de l'enseignement et de l'apprentissage du FLS par des personnes immigrantes adultes ayant des besoins particuliers en lecture, écriture et numératie, plutôt que d'*alphabétisme* ou de *littérisme*. Tout d'abord, le terme *littératie* permet **d'éviter des qualifications péjoratives** (analphabétisme, illettrisme).

En fait, la *littératie* est un **concept descriptif qui dénote un large spectre d'habiletés en lecture et en écriture, allant de l'initiation à l'écrit** (*littératie de base*) **à des usages précis dans des sociétés avancées technologiquement** (*littératie en milieu de travail, littératie numérique*). De cette façon, les habiletés de base faisant partie d'un programme d'alphabétisation **s'articuleront mieux** avec le cadre des NCLC. De surcroît, les différentes utilisations du terme *littératie* **mettent en lumière le caractère fonctionnel de la lecture et de l'écriture** (pour mieux fonctionner dans la société, effectuer les tâches dans divers contextes de vie, utiliser l'écrit à diverses fins); cela correspond bien aux principes de l'approche communicative axée sur des tâches et des compétences, prônée généralement en enseignement du FLS aux adultes, et plus particulièrement dans le référentiel NCLC dont le présent document constitue le complément.

[1] OCDE, Statistique Canada (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des*
[2] UNESCO (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.* Paris : UNESCO, p. 156.
[3] Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique* : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201

1.2. Liens entre les documents *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes* et *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés*

Les NCLC forment une échelle descriptive des compétences en FLS comprenant 12 jalons ou points de référence, du niveau de base au niveau avancé. Au Canada, la plupart des programmes de FLS pour adultes (hors Québec[4]) financés par le gouvernement s'inscrivent dans le cadre des NCLC. Leur clientèle compte aussi des personnes avec compétences limitées en littératie. **Le référentiel *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes moins alphabétisés (NCLC pour AMA)* constitue donc le complément du document NCLC, pour appuyer l'enseignement à cette clientèle.**

Le document NCLC pour AMA sert à décrire les besoins et les capacités de ces apprenants adultes, et à soutenir les instructeurs afin qu'ils puissent répondre à leurs besoins d'apprentissage. Il traite de l'enseignement en classe, de l'observation des progrès et de l'enrichissement des programmes d'études dans une variété de contextes éducatifs. Il servira à **tous les instructeurs, qu'ils œuvrent dans des classes d'alphabétisation désignées ou dans des classes ordinaires.**

[4] Le Québec dispose de politiques d'immigration et d'un référentiel distincts en matière de FLS.

1.3. Clientèle : apprenants adultes de FLS moins alphabétisés

Au Canada, différents groupes d'immigrants adultes peuvent avoir besoin d'apprendre le français. Cette réalité est expliquée dans le document *Niveaux de compétence linguistique canadiens : français langue seconde pour adultes (2012, pp. 5-6)* en ces termes *:*

> « De nombreux immigrants qui arrivent au Canada sont hautement instruits et qualifiés. Ils savent lire et écrire dans une ou plusieurs langues et ont développé, dans leur langue maternelle, des stratégies d'apprentissage qu'ils sont capables de solliciter dans le cadre de l'apprentissage d'une nouvelle langue pour enregistrer de nouveaux éléments d'information, les retenir et en comprendre la signification. Ils peuvent avoir l'habitude, par exemple, d'écrire des définitions pour usage ultérieur, d'enregistrer la prononciation de certains mots et de prendre en note des renseignements pertinents. Ils peuvent également s'appuyer sur des capacités métacognitives avancées et des expériences d'apprentissage antérieures pour apprendre une nouvelle langue.
>
> En revanche, certains apprenants sont peu ou pas alphabétisés dans leur langue maternelle, souvent en raison d'un niveau de scolarisation limité ou de nombreuses interruptions dans leur cheminement scolaire. Il s'agit généralement d'apprenants :
>
> - qui n'ont pas ou peu reçu d'instruction dans leur pays d'origine;
> - qui ont fréquenté l'école pendant moins de dix ans, avec de nombreuses interruptions;
> - dont la langue ne repose sur aucune norme écrite.
>
> Le niveau de compréhension de l'oral et d'expression orale en français des apprenants peu alphabétisés peut varier d'un niveau très faible à un niveau très élevé. Cependant, ils écrivent et lisent difficilement dans leur langue maternelle, et leurs compétences en calcul sont souvent limitées. Certains d'entre eux possèdent par contre de nombreuses stratégies et capacités visuelles et auditives pour déchiffrer leur environnement et se souvenir d'information. »

Pour le développement optimal de la littératie, l'apprenant doit évoluer dans un environnement où il a accès à une variété de documents écrits dans sa langue maternelle. Or, ils n'ont pas suivi ce parcours optimal. Par conséquent, ils doivent faire face au double défi d'apprendre une nouvelle langue et de développer simultanément leurs habiletés en littératie. Parce qu'ils ont beaucoup de concepts à assimiler, on peut s'attendre à ce que leur progression d'un niveau à l'autre soit beaucoup plus lente que celle des apprenants adultes alphabétisés.

Dans les cours de FLS, les apprenants moins alphabétisés visent les mêmes résultats que les apprenants alphabétisés, mais leur apprentissage ne progresse pas aussi vite, parce qu'il leur manque des concepts en littératie et des stratégies d'apprentissage, et aussi parce que certaines compétences langagières transférables de leur langue maternelle à la langue seconde leur font défaut. De ce fait, ils travaillent simultanément sur plusieurs plans et ont besoin d'un soutien considérable, d'un enseignement ciblé et d'une formation guidée. Le présent document vient soutenir les instructeurs en leur proposant des ressources qui répondent davantage aux besoins de ces apprenants. **Nous nous attendons à ce que les instructeurs utilisent les deux référentiels conjointement.**

1.4. Postulats

Les apprenants moins alphabétisés :

a. apprennent le français comme deuxième ou troisième langue et sont en train de développer leurs compétences en littératie, en numératie et en littératie numérique, afin d'être capables de mieux fonctionner dans la collectivité, au travail et à l'école;

b. peuvent avoir besoin d'utiliser leur langue maternelle pour comprendre les consignes, les concepts et les explications;

c. peuvent avoir des compétences orales solides qui doivent être exploitées pour soutenir le développement de la lecture et de l'écriture;

d. ont les mêmes objectifs, besoins et motivations que les apprenants des programmes réguliers de FLS en ce qui concerne l'apprentissage et l'amélioration de compétences en langue, en numératie et en littératie numérique;

e. ont des besoins d'apprentissage particuliers qui doivent être satisfaits au moyen d'une approche collaborative, personnalisée et flexible;

f. sont responsables de la gestion de leur apprentissage, et doivent faire la démonstration de leurs progrès et de leur capacité à utiliser le français dans divers contextes;

g. ont besoin d'un contenu pédagogique pertinent qui leur permet de se débrouiller en dehors de la classe et de jouer leurs rôles d'apprenant, de parent, d'employé et de citoyen;

h. manquent souvent de confiance en eux, alors progressent mieux dans un environnement encourageant et indulgent qui soutient la prise de risques et l'apprentissage à long terme;

i. ont besoin d'un environnement riche en écrits et en imprimés, de routine, de pratiques répétées, de l'enseignement explicite des stratégies d'apprentissage et d'un apprentissage en spirale.

Les instructeurs qui travaillent avec les apprenants moins alphabétisés :

a. doivent avoir une compréhension intuitive de leurs besoins et savoir en quoi ils diffèrent de ceux des apprenants des classes ordinaires;

b. doivent être flexibles, encourageants, bien informés et conscients des différents défis auxquels les apprenants peuvent faire face dans la vie;

c. ont besoin d'une formation adéquate et d'outils conçus spécialement pour eux;

d. ont besoin de soutien pour l'analyse des besoins et le placement des apprenants dans les groupes qui leur conviennent le mieux;

e. ont besoin de soutien pour offrir une formation en FLS et en alphabétisation qui réponde adéquatement aux divers besoins des apprenants inscrits dans des classes désignées (qui ne regroupent que des apprenants moins alphabétisés), des classes ordinaires ou des programmes de formation en milieu de travail;

f. ont besoin de soutien pour évaluer les progrès et favoriser l'apprentissage continu des apprenants ainsi que faciliter leur transition vers les classes ordinaires.

Afin d'alléger la lecture du document, le terme 'apprenant' sera ici utilisé pour les apprenants ayant des besoins en alphabétisation.

PARTIE 2 Approche pédagogique et habiletés auxiliaires

Pour répondre aux besoins des apprenants, les instructeurs ont besoin d'approches pédagogiques et de ressources particulières. Ce chapitre, qui en présente un certain nombre, se divise en trois sections :

2.1. Connaître les apprenants et comprendre les contextes d'apprentissage en milieu minoritaire

Cette section décrit le profil des apprenants en FLS moins alphabétisés et explique dans quelle mesure ils diffèrent des apprenants des classes ordinaires ainsi que des apprenants adultes en alphabétisation dans leur langue maternelle. Elle expose les points forts des apprenants ainsi que les défis auxquels ils font face. Elle précise également les particularités des contextes d'apprentissage du français langue seconde et de la littératie en milieu minoritaire.

2.2. Répondre aux besoins des apprenants : proposition d'une approche pédagogique

Cette section présente une approche pédagogique centrée sur l'apprenant et basée sur des tâches de communication authentiques. En outre, elle aborde la question des particularités de l'enseignement aux apprenants moins alphabétisés en milieu minoritaire.

2.3. Appuyer le développement de la littératie par des habiletés auxiliaires

Cinq sous-sections présentent des continuums susceptibles d'appuyer le développement de la littératie :

- la communication orale,
- les stratégies d'apprentissage,
- la numératie,
- la littératie numérique
- l'adaptation culturelle

Ces continuums aideront les instructeurs à prendre connaissance des ressources qu'ils peuvent exploiter en classe tant sur le plan du diagnostic des habiletés des apprenants que sur celui de la création des activités d'apprentissage et d'évaluation.

2.1. Connaître les apprenants

Plusieurs facteurs peuvent expliquer pourquoi un apprenant peut aussi avoir besoin d'acquérir des compétences en littératie. Par exemple, il peut venir d'un pays où les conflits, la guerre ou d'autres facteurs ont interrompu son apprentissage. Il peut aussi avoir eu un accès restreint à la scolarisation.

Bien qu'imparfaite, l'échelle ci-dessous permet de classer les immigrants adultes moins alphabétisés en trois catégories : pré-alphabétisés, non alphabétisés et partiellement alphabétisés.

Adultes pré-alphabétisés	Ces personnes sont issues de cultures orales, c'est-à-dire où les langues parlées ne possèdent pas de forme écrite, ou de contextes dans lesquels l'écrit ne fait pas partie intégrante de la vie quotidienne. Elles peuvent ne pas comprendre que l'écrit est porteur de sens ni reconnaître l'importance de la lecture et de l'écriture dans la société canadienne.
Adultes non alphabétisés	Ces personnes ne lisent pas et n'écrivent pas dans quelque langue que ce soit, même si elles vivent dans des sociétés lettrées. Elles n'ont probablement jamais fréquenté l'école, ne possèdent pas d'habiletés de base en littératie, comme reconnaître des lettres ou tenir un stylo, mais saisissent le sens et l'utilité de l'écrit.
Adultes partiellement alphabétisés	Ces personnes possèdent certaines connaissances en lecture et en écriture dans leur langue maternelle, mais leurs habiletés s'avèrent inadéquates dans leur contexte de vie actuel. Ces apprenants possèdent moins de dix ans de scolarisation ou une scolarisation interrompue.

2.1.1. Quelques distinctions : apprenants de langue seconde alphabétisés, apprenants de langue seconde moins alphabétisés, apprenants en processus d'alphabétisation dans leur langue maternelle

Les apprenants de FLS moins alphabétisés ont la tâche complexe d'apprendre à lire et à écrire en même temps qu'une nouvelle langue. Être placés dans le programme qui répondra à leurs besoins particuliers est essentiel à leur succès. Il est donc utile de comprendre les différences entre apprenants en FLS ayant des besoins particuliers en littératie (trois catégories dans le tableau de la section précédente) et autres types d'apprenants adultes (apprenants en FLS alphabétisés, y compris en alphabet non latin, et apprenants en processus d'alphabétisation dans leur langue maternelle). Le tableau ci-dessous fournit des éclaircissements sur ces distinctions.

Apprenants en langue seconde alphabétisés	Apprenants en langue seconde moins alphabétisés	Apprenants en langue maternelle moins alphabétisés
Sont très conscients des objectifs et usages de l'écrit; cependant, les apprenants alphabétisés n'utilisant pas l'alphabet romain peuvent avoir besoin de pratique.	Sont peu ou ne sont pas conscients des objectifs et usages de l'écrit.	Sont très conscients des objectifs et usages de l'écrit.
Ont probablement eu des expériences positives à l'école.	N'ont pas ou ont très peu de scolarité.	Ont peut-être vécu des expériences négatives à l'école.
Peuvent transférer leurs compétences en littératie de leur langue maternelle à la langue seconde.	Possèdent peu ou ne possèdent pas de stratégies d'apprentissage, de concepts ni de connaissances de base.	Possèdent des stratégies et des compétences, mais insuffisantes pour appuyer leur apprentissage de la littératie.
Ont besoin d'enrichir leur vocabulaire en français oral et de comprendre les structures syntaxiques.		Possèdent probablement de bonnes habiletés orales en français.
Ont tendance à utiliser des compétences en littératie plus complexes pour appuyer le développement de l'oral.	Ont tendance à s'appuyer sur leurs habiletés orales pour développer la littératie.	S'appuient sur leurs habiletés orales pour développer la littératie.
Ont probablement développé une certaine confiance en eux grâce à la scolarisation.	Peuvent manquer de confiance en eux et d'estime de soi.	
Selon les raisons à l'origine de leur immigration, peuvent être affectés par un traumatisme, un déracinement forcé, une séparation d'avec les proches ou l'isolement.	Sont probablement affectés par un traumatisme, un déracinement forcé, une séparation d'avec les proches, l'isolement, la pauvreté, des problèmes familiaux ou un système social qui leur est peu favorable.	Sont probablement affectés par la pauvreté, des problèmes familiaux ou un système social qui leur est peu favorable.
Peuvent avoir des problèmes de santé physique ou mentale, des blessures ou des handicaps s'ils viennent d'une zone touchée par la guerre.	Ont peut-être des problèmes de santé physique ou mentale, des blessures ou des handicaps liés à la guerre.	Ont peut-être des problèmes de santé physique ou mentale, des blessures ou des handicaps.
Ont tendance à avoir un bon instinct de survie et des capacités de résilience et de persévérance remarquables.		Peuvent faire preuve de moins de résilience ou de persévérance en raison d'échecs vécus par le passé.
Sont à l'aise dans un milieu scolaire où s'enseigne la théorie.	Travaillent mieux en expérimentant par eux-mêmes (apprentissage pratique).	
Sont habitués à une approche plus abstraite et analytique.	Travaillent mieux lorsque le contenu, les interactions sociales et la vie des apprenants sont interreliés.	
Étant plus éduqués et possédant de bonnes compétences de base en lecture, ces apprenants progressent plus rapidement.	Ont tendance à progresser plus lentement que les adultes alphabétisés.	Plus leurs compétences en lecture se développent, plus vite ces apprenants progressent.

Adapté de Bigelow & Schwarz, 2010; Condelli & Wrigley, 2004 et Vinogradov & Bigelow, 2010[5,6,7]

[5]Bigelow, M. & Schwarz, R.L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy. National Institute for Literacy*. Consulté en novembre 2013, http://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf.

[6] Condelli, L. & Wrigley, H.S. (2004). *Real world research: Combining qualitative and quantitative research for adult ESL*. Consulté en juin 2013 : http://www.leslla.org/files/resources/RealWorldResearch.doc.

[7] Vinogradov, P. & Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief. Consulté en juin 2013, http://www.cal.org/caelanetwork/resources/using-oral-language-skills.

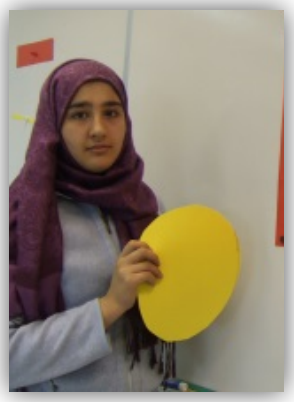
2.1.2. Profils d'apprenants

Marie est une septuagénaire d'origine haïtienne qui réside au Canada depuis trois ans. Orpheline et sans-abri à l'âge de 6 ans, elle trouve refuge jusqu'à 25 ans chez une tante qu'elle aide aux tâches ménagères jusqu'au moment où elle devient enceinte.

Son compagnon la laisse, et, forcée de gagner sa vie, elle commence à faire de la broderie. Elle se marie quatre ans plus tard, puis donne naissance à trois autres enfants. Pour aider son mari à subvenir aux besoins de la famille, elle devient petite commerçante. En 2013, à la suite du tremblement de terre survenu à Haïti, elle émigre au Canada avec son mari pour rejoindre sa fille déjà installée à Ottawa depuis quelques années.

Marie n'a jamais pu mettre les pieds à l'école, car « *fréquenter une école était pour les riches, pour ceux qui pouvaient se permettre ce luxe* ». Mais, dès son arrivée au Canada et sur le conseil de sa fille, elle s'inscrit à un programme d'alphabétisation pour immigrants adultes en FLS. Parce qu'elle a parlé toute sa vie sa langue maternelle, le créole, elle a de la difficulté à s'exprimer en français. Malgré un vocabulaire et une syntaxe rudimentaires en français, elle est néanmoins capable de se faire comprendre oralement grâce à une stratégie de communication combinant langage verbal et non verbal. Elle a une assez bonne compréhension de l'oral, et son écriture est bien lisible avec des lettres attachées, tracées lentement avec grand soin.

Elle est ravie d'avoir la chance d'étudier le français. Si, au souvenir du passé, ses yeux se remplissent de larmes, ils deviennent étincelants et son visage pétille de joie quand elle montre, avec une fierté qu'elle arrive à peine à cacher, son petit cahier d'exercices avec son écriture régulière. Ce qu'elle apprécie le plus dans son programme, ce sont les exercices écrits. Elle aime bien parfaire son écriture et pense que la stratégie d'enseignement et les exercices que son instructeur lui donne sont très efficaces. Lorsqu'on lui demande pourquoi elle veut apprendre le français, elle répond avec un grand sourire : « *Parce que je n'ai jamais eu l'occasion d'apprendre. Parce que j'aime pouvoir communiquer avec tous les gens à l'école. Parce que maintenant, quand je vais magasiner, je suis capable de lire les prix, de poser des questions au vendeur et de payer le montant exact sans problème. Parce que c'est un privilège d'être instruite.* »



Asraa est une femme de 38 ans d'origine irakienne qui vit au Canada depuis sept ans. Mariée à l'âge de 15 ans, elle est maintenant mère de cinq enfants dont un est né au Canada. En Irak, sa famille menait une vie aisée jusqu'à ce que son mari se fasse arrêter. Après avoir passé plusieurs jours sans aucune nouvelle de lui, elle l'a trouvé sévèrement battu et l'a fait soigner en cachette par un médecin de sa connaissance. C'est à la suite de ces évènements que la famille a décidé de fuir vers la Syrie et, plus tard, de demander asile au Canada en tant que réfugiés. La famille s'est d'abord installée à Victoriaville, au Québec, où elle est restée six ans, et depuis un an, elle vit à Ottawa dans l'espoir de trouver du travail.

Dans son pays d'origine, Asraa a fréquenté l'école primaire jusqu'en quatrième année, a dû ensuite rester à la maison un an pour soigner sa mère malade, puis a renoncé à retourner à l'école. À Victoriaville, elle s'est rendu compte très tôt que pour faire sa vie et s'intégrer à la société canadienne, elle avait besoin d'apprendre le français. Deux mois après son arrivée, elle s'est inscrite à un programme d'alphabétisation qu'elle a suivi pendant trois ans, ce qui l'a amenée à trouver un poste de vendeuse et lui a fait comprendre les bienfaits d'étudier et de connaître une autre langue. Enceinte, elle a laissé son travail et est restée à la maison pour prendre soin de sa famille. Trois ans plus tard, après être déménagée à Ottawa, elle est retournée à l'école, plus décidée que jamais à reprendre ses études et à améliorer son français, son objectif étant d'abord de pouvoir aider dans leurs études ses enfants, qui fréquentent l'école française, et puis de trouver du travail.

Asraa est capable de se faire comprendre oralement malgré un vocabulaire limité et une syntaxe rudimentaire. Elle lit avec une certaine difficulté, mais elle écrit plus aisément. Elle aime bien les activités présentées dans son cours ainsi que les exercices écrits et oraux. Elle est capable de se servir de l'ordinateur et se plaît à aller au laboratoire faire des exercices de compréhension orale et de lecture. Elle trouve que ce genre d'activité l'a beaucoup aidée à améliorer sa compréhension et son expression orales. *« J'avais toujours refusé d'étudier malgré toute l'insistance de mes parents et surtout de mon mari. Mais maintenant, c'est différent. J'aime étudier. Je comprends bien et je suis très consciente que c'est important d'être instruite. »*

Sevrin est une Haïtienne de 59 ans. Elle est née dans une famille de trois enfants et n'a jamais connu son père. Depuis sa petite enfance, pendant que sa mère, gagne-pain de la famille, travaillait à l'extérieur. Elle s'est trouvée responsable de la maison et de ses deux frères. Elle a commencé à travailler à 21 ans, s'est mariée à 25 ans et a donné naissance à deux enfants. Elle a perdu son mari à 35 ans et ne s'est jamais remariée. Entourée de la famille de son mari, elle était bien soutenue moralement et financièrement jusqu'à ce que survienne le tremblement de terre en Haïti. Se sentant alors plus vulnérable, elle a décidé d'émigrer au Canada en 2012 pour rejoindre son fils qui y était déjà installé.

Sevrin parle créole et n'a jamais fréquenté l'école. Elle a beaucoup hésité à s'inscrire à un cours d'alphabétisation : *« J'avais honte. Je me trouvais trop âgée pour commencer à apprendre. »* Un an après son arrivée au Canada, elle a finalement décidé de s'inscrire à un programme d'alphabétisation pour immigrants adultes en FLS. Depuis, elle poursuit sa formation avec assiduité et s'applique à ses études.

Elle lit et écrit avec une certaine difficulté, mais elle comprend assez bien quand on lui adresse la parole. Quoiqu'elle s'exprime oralement dans un mélange de français assez basique et de créole, elle réussit quand même à se faire comprendre. Elle est très heureuse de ses progrès et de ce qu'elle a accompli. Elle aime surtout les exercices écrits, la dictée et la formulation de phrases avec de nouveaux mots. Elle veut apprendre le français pour s'instruire et se tirer d'affaire dans la vie quotidienne : *« Maintenant, si jamais j'ai besoin d'aller à l'hôpital ou si je dois remplir un formulaire, je sais que je suis capable de me débrouiller seule. Je n'ai plus besoin de demander à quelqu'un de m'accompagner quand je sors de la maison pour magasiner ou faire des courses. Maintenant, quand quelqu'un m'adresse la parole, je peux lui demander de me parler français, car c'est la langue que je connais! »*

Claudine est une jeune femme de 29 ans née au Burundi. Sa vie d'enfant et de jeune adulte est marquée par les horreurs de la guerre, l'atrocité des massacres, la terreur et la mort. Toute petite, elle a perdu sa famille à cause de la guerre civile au Burundi. Le camp de réfugiés et son séjour de deux ans à l'orphelinat sont ses meilleurs souvenirs d'enfance. À 14 ans, elle a commencé à vivre avec un jeune homme de 16 ans; en 2001, leur premier enfant est venu au monde, suivi d'un autre en 2003. Quand son mari s'est enrôlé, les événements inquiétants se sont alors succédé. Pour sauver sa vie et celle de ses deux enfants, elle a été forcée de fuir les assassins et son propre mari, devenu meurtrier. Leur fuite les a menés dans un camp de réfugiés à Bukavu, au Congo, où elle a réussi à demander asile au Canada en tant que réfugiés.

Claudine n'a jamais eu la chance d'étudier, mais cette idée l'habitait depuis toujours. Elle a commencé à suivre une formation en alphabétisation pour immigrants adultes en FLS, et depuis, elle sait lire et peut écrire des phrases très simples avec peu d'erreurs. Elle a aussi une assez bonne compréhension orale. En expression orale, elle réussit à se faire comprendre en formulant des phrases très simples. Ce qu'elle aime le mieux, c'est lorsque son instructeur lui donne de nouveaux mots en lui demandant de les utiliser dans une phrase et de les écrire au tableau. Son objectif est de continuer ses études pour pouvoir trouver du travail et aider dans leurs études ses enfants, qui fréquentent l'école française.

Quoique Claudine ait vécu des drames difficiles à imaginer et que raconter ses malheurs fasse remonter en elle des sentiments douloureux, aujourd'hui, quand elle parle de son apprentissage et celui de ses enfants, ses yeux brillent, et elle dit avec un beau sourire : *« Quand je parcourais à pied des chemins inconnus, que je me cachais dans les forêts et que je n'avais rien à manger sauf les feuilles des arbres, la seule chose qui me donnait la force était l'idée de sauver la vie de mes enfants. Mais aujourd'hui, regardez-moi! La chance m'a enfin souri! Ce que je vis maintenant n'était même pas imaginable à cette époque-là. Mes enfants et moi allons à l'école et nous sommes en sécurité. Je suis maintenant capable de lire et d'écrire. Je me trouve chanceuse d'avoir ce privilège d'être instruite. Je me sens une toute nouvelle et meilleure personne ».*

2.1.3. Forces et défis des apprenants

Les apprenants moins alphabétisés amènent à la fois leurs forces et leurs défis en classe. Leurs capacités cognitives, expériences de vie et compétences langagières sont très riches et peuvent constituer la base de leur engagement dans les activités d'apprentissage. Leurs capacités limitées en lecture et un accès restreint à l'alphabétisation n'ont pas empêché ces personnes de devenir des experts des relations sociales et des membres respectés de leur communauté, et de s'entraider dans la recherche d'emploi. Ces apprenants peuvent également posséder des compétences pratiques, comme cuisiner, nettoyer, coudre, gérer une famille, réparer des voitures, travailler le bois ou même utiliser les outils technologiques. Ces compétences, forces et centres d'intérêt peuvent être utilisés comme point de départ dans la planification des activités. Utiliser dans des situations concrètes la langue qu'ils sont en train d'apprendre les aidera à comprendre la place que l'écrit peut occuper dans leur vie, ce qui les incitera à continuer d'apprendre.

Ces apprenants ne sont pas habitués à l'environnement d'une classe. En outre, leurs expériences scolaires peuvent avoir été plutôt négatives. Par exemple, ils peuvent avoir été scolarisés dans un cadre trop autoritaire, laissés pour compte en tant que minorité ou privés de scolarisation en raison de leur pauvreté, de leur sexe, d'un handicap ou de leur origine ethnique. Par conséquent, il est possible qu'ils se sentent désormais incapables de retourner dans un cadre scolaire. Ils peuvent ne pas avoir l'habitude de rester assis à un pupitre ou d'écouter un professeur pendant de longues périodes, d'utiliser l'imprimé pour obtenir de l'information, d'étudier à la maison ou de faire des « devoirs ». Tout cela illustre la nécessité d'un environnement d'apprentissage adapté et calme qui permet aux apprenants de :

- se déplacer souvent;
- faire des pauses au moment où ils en ressentent le besoin;
- travailler à leur propre rythme;
- travailler de façon collaborative pour garder un sentiment de réussite, d'accomplissement et de soutien.

Les apprenants qui viennent de zones touchées par la guerre souffrent parfois d'un traumatisme. Ces apprenants peuvent présenter des difficultés de concentration ou des troubles du sommeil, faire des cauchemars, vivre des flash-back, traverser des périodes de colère ou d'agressivité, être incapables de participer en classe ou sembler démotivés à apprendre. Il est important que les programmes disposent de ressources pour les aider à gérer les troubles causés par les expériences traumatisantes qu'ils ont vécues.

Une fois arrivés au Canada, certains font face à des obstacles qui les empêchent de s'inscrire en classe ou limitent leur capacité de suivre les cours sur une base régulière. Benseman (2012)[8] parle notamment :

- de la difficulté à trouver un service de garde;
- de l'obligation de s'occuper de leur famille;
- des obstacles liés au sexe (au sein des familles et des communautés);
- des problèmes de logement;
- du besoin urgent de trouver du travail;
- du coût associé au transport pour venir en classe;
- des problèmes de santé, dont un handicap;
- du manque de compréhension du fonctionnement des programmes gouvernementaux et du système de solidarité sociale afin d'avoir accès à l'information et au soutien disponible.

Ces apprenants ont besoin du soutien de la collectivité pour surmonter les obstacles afin de pouvoir participer à un programme de formation.

Le programme idéal accueillera donc les apprenants dans un environnement où ils se sentent à l'aise, peuvent miser sur leurs forces et développer leurs compétences en lecture et en écriture grâce à des thèmes pertinents sur le plan personnel.

[8] Benseman, J. (2012). *Adult refugee learners with limited literacy: need and effective responses*. English Language Partners, New Zealand. Consulté en février 2014 : http://englishlanguage.org.nz/sites/englishlanguage/files/kcfinder/files/Adult%20refugee%20learners%20with%20limited%20literacy_needs%20and%20effective%20responses_Sept2012.pdf

Si leurs compétences orales sont limitées en français, les débutants ne pourront probablement pas discuter de leur apprentissage ni faire part de leur opinion en classe. Il existe deux principales façons de les aider :

- Faire appel à leur langue maternelle (lorsque c'est possible ou nécessaire) pour qu'ils puissent exprimer leurs besoins et réfléchir sur leur apprentissage dans le but de comprendre l'information clé, les concepts, les stratégies et les techniques nécessaires pour apprendre à lire et à écrire.
- Travailler de façon collaborative avec d'autres apprenants sur des tâches et des activités, afin de partager leurs connaissances et leur savoir-faire pour mieux saisir les exigences liées aux tâches.

En raison de leur faible scolarité, ces apprenants n'ont pas développé les mêmes capacités cognitives que ceux qui ont passé des années à l'école à temps plein. « L'alphabétisation a un impact sur l'activité cognitive dans de nombreuses tâches orales et visuelles associées à des comportements typiques du milieu scolaire. » (Bigelow & Schwarz, 2010, p. 8)[9]. Il est difficile pour ces personnes d'apprendre à reconnaître les pseudo-mots (assemblage de lettres qui ne forment pas un vrai mot), des mots isolés ou des images inconnues décontextualisées. Toutefois, lorsque les mots et les images ont un sens pour eux, ils peuvent alors en parler aussi bien que les apprenants alphabétisés. Si leurs expériences de vie sont utilisées comme point de départ dans le processus d'alphabétisation, les apprenants seront alors davantage motivés. À mesure que la littératie se développe, les capacités cognitives et métacognitives se développent elles aussi, et pourront ensuite être transposées dans d'autres contextes.

2.1.4. Apprentissage du français langue seconde et de la littératie en milieu minoritaire

Les personnes immigrantes intégrant des collectivités où la langue française est minoritaire font face à des contextes de vie où se côtoient plus d'une langue :

- la langue maternelle parlée à la maison ou avec des compatriotes de la communauté immédiate ou étendue dans des rencontres sociales, culturelles ou à caractère religieux;
- l'anglais, langue de l'espace public, des institutions, du commerce et, le plus souvent, du milieu de travail;
- le français, par choix, langue d'intégration dans la collectivité d'accueil et langue d'apprentissage en alphabétisation.

Dans les exemples ci-dessous, le choix de l'anglais ou du français est souvent imposé par les circonstances et ne relève pas d'une préférence personnelle; la langue utilisée est la réponse à une réalité sociale et politique complexe où l'anglais est très présent. Afin de tenir compte de ces milieux plurilingues et hétérogènes que sont les collectivités francophones minoritaires, il peut arriver que les apprenants aient à exécuter des tâches de communication authentiques en anglais ou partiellement en anglais, à l'oral ou à l'écrit, que ce soit au travail, dans l'espace public, dans l'espace commercial, à la maison ou dans la collectivité (vie sociale, activités récréatives). Par exemple :

- Au travail : lire et comprendre une grille horaire de travail en anglais et, à la demande du superviseur, y indiquer ses préférences de quarts de travail.
- Dans l'espace public : reconnaître des écriteaux tels qu'« EXIT » ou « KEEP OUT ».
- Dans l'espace commercial : lire un écriteau où sont affichées les heures d'ouverture d'un commerce en décodant des mots et des abréviations tels « BUSINESS HOURS », « Mon. 9:30 to 5:00 » ou « Sun. CLOSED ».
- À la maison : lire la posologie d'un médicament étiqueté en anglais.
- Dans la collectivité : se renseigner au téléphone auprès d'une préposée anglophone sur la façon de s'inscrire à des activités récréatives du centre communautaire de son quartier; remplir en anglais un formulaire en ligne pour s'inscrire.

Les immigrants adultes qui suivent les cours en FLS/alphabétisation en milieu minoritaire ont des objectifs d'intégration variés. Certains visent

[9] Bigelow, M. & Schwarz, R.L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. National Institute for Literacy. Consulté en novembre 2013 : http://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf

à trouver un emploi, d'autres à aider leurs enfants dans le cheminement scolaire en français. Parmi ces apprenants, on trouve également des personnes qui veulent développer leur autonomie pour mieux fonctionner en société, des personnes âgées qui souhaitent maintenir leur autonomie, de jeunes décrocheurs désireux de réintégrer les études, etc.

Pour aider les apprenants à atteindre ces objectifs d'intégration et pour appuyer le développement de compétences langagières fonctionnelles dans un milieu où le français est minoritaire, le CNCLC préconise une approche intégrée, où différents types de compétences interagissent pour faciliter la réalisation de tâches de communication dans toutes sortes de contextes, soit compétence langagière en français, compétence langagière fonctionnelle en anglais dans certaines circonstances et compétences génériques - personnelles, interpersonnelles et intrapersonnelles (voir le paragraphe ci-dessous « L'approche pédagogique est intégrée »).

L'instructeur est la personne de premier plan qui assure le lien entre les apprenants et la communauté francophone minoritaire dont ils font partie. De par son rôle crucial, il connaît à la fois les aspirations et les besoins des apprenants, leurs forces et les obstacles à leur réussite, de même que les réalités de la communauté francophone.

Afin de répondre aux besoins particuliers des immigrants moins alphabétisés qui désirent s'intégrer dans un milieu où le français est minoritaire, l'instructeur peut recourir à du matériel écrit en anglais ou bilingue pour proposer des activités pertinentes menant à une intégration optimale dans la communauté, dans le milieu de travail et dans la société en général. **L'instructeur doit toutefois respecter les conditions ci-dessous.**

A. Le français demeure la langue d'apprentissage et la langue de communication en classe

L'ensemble de la formation doit être donné en français, et les visées d'intégration dans une collectivité francophone minoritaire doivent être mises de l'avant. Même si on a parfois recours à du contenu en anglais, il ne doit s'agir en aucun cas d'un cours d'anglais langue seconde.

B. L'apprenant souhaite s'intégrer à une collectivité francophone par choix

Un immigrant qui a choisi de suivre un cours de FLS/alphabétisation dans un milieu minoritaire doit :

- avoir le désir de s'intégrer au milieu socioculturel francophone et suffisamment de motivation pour continuer d'en faire partie ;
- Reconnaître que l'anglais est la langue d'usage de la majorité, que son apprentissage peut faciliter l'intégration dans certains secteurs, mais que le français, par choix ou nécessité personnels, reste la langue d'intégration principale dans sa communauté d'accueil.

C. L'instructeur est engagé envers ses apprenants et la communauté francophone

La capacité d'écoute de l'instructeur, sa connaissance du milieu de vie des apprenants et son savoir-faire sont des qualités et des compétences professionnelles indispensables. Dans son rôle d'intermédiaire entre l'apprenant et la communauté d'accueil francophone, un instructeur doit être continuellement à l'écoute des besoins des apprenants en matière de communication : peut-être qu'il s'agit d'un apprenant qui a besoin de savoir lire l'heure en anglais pour se présenter à un rendez-vous (p. ex., « 10:00 AM » et non « 10 h »); ou encore d'un apprenant qui doit consulter l'horaire des transports en commun pour se rendre à son cours. La perspicacité de l'instructeur lui permet de déterminer les nombreuses situations de communication authentiques dans la vie de tous les jours de ses apprenants. Son savoir-faire et sa débrouillardise lui serviront à trouver des activités d'apprentissage greffées à des tâches authentiques, pertinentes et réalisables en salle de classe, compte tenu des ressources du milieu et des capacités de ses apprenants.

D. L'approche pédagogique est intégrée

Le français langue seconde et la littératie ne sont pas les uniques objets d'apprentissage; les efforts doivent se concentrer aussi sur le fonctionnement des personnes immigrantes au sein des communautés francophones minoritaires et plurilingues et sur leur intégration dans ce milieu complexe, que ce soit au travail, dans la communauté ou aux études. Selon l'approche intégrée, il y a lieu d'offrir un « forfait éducatif » plus large, axé sur les intérêts et besoins personnels, scolaires ou professionnels des immigrants.

À cet effet, le développement de la littératie devrait comprendre le développement de compétences génériques. Celles-ci sont essentielles à l'intégration des apprenants au marché du travail et à la collectivité; elles comprennent les compétences interpersonnelles (esprit d'équipe, capacité de travailler en équipe, capacité de communiquer, sens des relations interpersonnelles, etc.) interculturelles et intra personnelles (capacité d'adaptation, confiance en soi, esprit d'initiative, etc.). Assurer l'enseignement explicite de ces compétences, les intégrer aux activités d'apprentissage et en faire l'objet d'une évaluation formative continue favoriseront l'autonomie des apprenants et la prise en charge progressive de leur apprentissage.

2.1.5. Langue seconde, alphabétisation et contextes d'apprentissage

Apprendre la lecture et l'écriture dans une langue seconde qu'on ne maîtrise pas encore est une tâche extrêmement complexe. La réussite dépend de nombreux facteurs, notamment :

- la connaissance générale et compétence à l'oral de la langue cible
- l'âge
- les expériences d'apprentissage antérieures
- les similitudes entre la langue maternelle et la langue seconde
- les capacités de l'apprenant en lecture dans sa langue maternelle
- les blocages liés aux émotions (traumatismes vécus, réticences initiales, honte, peur, etc.)
- les objectifs personnels
- le soutien de la famille et de la collectivité
- la possibilité d'utiliser les compétences en littératie nouvellement acquises en dehors de la classe.
- les valeurs culturelles à l'égard de la lecture et de l'écriture

Pour optimiser l'enseignement du FLS aux apprenants moins alphabétisés, il importe, dans la mesure du possible, de les regrouper dans des classes qui leur sont destinées exclusivement (qu'on appelle « classes désignées »), pour plusieurs raisons :

- Ces apprenants doivent acquérir simultanément des compétences en langue seconde et en littératie, en plus de combler les lacunes de leur scolarisation.
- Ils peuvent manquer de confiance en eux. En vivant des réussites sur le plan scolaire dans les classes désignées où ils réaliseront des progrès d'abord collectivement, puis individuellement, leur confiance se développera petit à petit.
- Leur rythme d'apprentissage est probablement plus lent.
- Ils doivent développer des stratégies pour faciliter leur cheminement scolaire, notamment pour comprendre les concepts et les principes fondamentaux de la lecture et de l'écriture. Dans les classes ordinaires, on tient pour acquis que les apprenants maitrisent déjà ces stratégies et concepts.
- Les activités en classe et le matériel utilisé peuvent être adaptés plus facilement si le groupe est homogène.

L'objectif pédagogique principal des classes désignées est d'aider les apprenants à acquérir, aussi rapidement que possible, les compétences et les stratégies qui les aideront à continuer ensuite dans des classes ordinaires.

Toutefois, pour des raisons d'organisation, le regroupement dans des classes désignées n'est pas toujours possible. Les apprenants ayant des besoins en alphabétisation sont souvent placés dans des classes ordinaires, où les instructeurs doivent répondre à leurs besoins comme à ceux des apprenants alphabétisés. Cette situation est loin d'être idéale.

Les recommandations ci-dessous portent sur la façon dont un instructeur peut répondre aux besoins d'un groupe d'apprenants ayant des niveaux de littératie variés, peu importe la configuration de la classe.

- Reconnaître que les apprenants ont besoin de comprendre les concepts de base, qu'ils sont en processus d'apprentissage de la langue et qu'ils doivent mobiliser toutes leurs ressources pour réussir.
- Motiver et faire participer tous les apprenants en choisissant des thèmes liés à des situations de la vie réelle.
- Comprendre que si l'apprenant a des aptitudes relativement avancées à l'oral, qu'il n'a pas des aptitudes semblables en lecture et en écriture.
- Placer les apprenants dans une classe en fonction de leurs niveaux de lecture et d'écriture et non pas de leur aptitude à l'oral.
- Se concentrer sur l'apprentissage de la langue orale sous toutes ses formes, car l'oral est le point de départ en alphabétisation.
- Changer souvent la cadence de travail et le type d'activités pour s'adapter aux apprenants qui ne sont pas habitués à travailler dans un cadre scolaire.
- Aider les apprenants à avoir confiance en eux en faisant beaucoup de modélisation (l'instructeur présente la matière de façon explicite).
- Faire travailler les apprenants de façon collaborative jusqu'à ce qu'ils comprennent la tâche et soient capables de l'accomplir seuls.
- Utiliser une variété de moyens pour expliquer des concepts et des stratégies. Passer progressivement du connu à l'inconnu, du concret à l'abstrait.
- Modifier la configuration de la classe pour permettre aux apprenants de travailler tantôt avec des apprenants plus alphabétisés, tantôt avec des apprenants du même niveau.
- Demander à tous les apprenants de travailler sur une même activité, mais avec des attentes et des niveaux de soutien différents (enseignement différencié).
- Proposer un apprentissage en spirale, c'est-à-dire faire un retour sur la matière précédemment apprise dans de nouveaux contextes plus exigeants.
- Proposer aux apprenants alphabétisés des activités d'enrichissement qui nécessitent un transfert de compétences pendant que les apprenants moins alphabétisés terminent le travail à leur rythme.
- Faire appel à des bénévoles de plusieurs façons (p. ex., le bénévole peut aider un apprenant plus lent à suivre la leçon destinée à l'ensemble du groupe ou apporter du soutien aux apprenants plus autonomes pendant que l'instructeur aide les autres).

Quel que soit le contexte d'apprentissage (une classe désignée d'alphabétisation ou une classe à deux clientèles), tous les apprenants moins alphabétisés ont généralement le même objectif : ils veulent apprendre le français et améliorer leurs compétences en littératie pour être capables de participer pleinement à la société canadienne. Dans la section suivante de ce document, nous proposons une démarche pédagogique qui aidera les intervenants à répondre aux besoins de ces apprenants.

2.2. Répondre aux besoins des apprenants

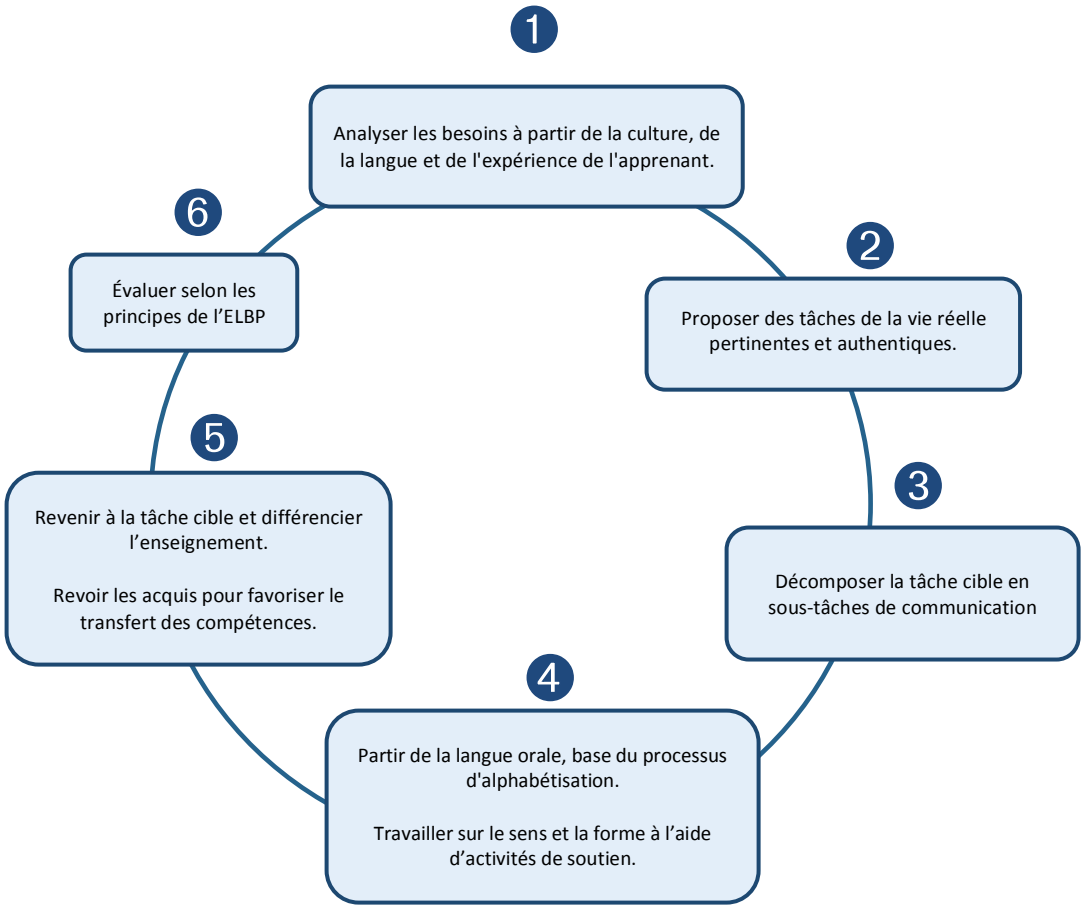
2.2.1. Une approche centrée sur des tâches authentiques

L'approche communicative est l'approche pédagogique que les spécialistes privilégient pour l'enseignement d'une langue seconde tant pour les immigrants alphabétisés que pour ceux qui sont en voie d'alphabétisation ou qui sont moins alphabétisés. Cette approche est basée sur des tâches authentiques tirées d'expériences de communication vécues par les apprenants et répondant à des besoins de communication (p. ex., pouvoir lire un horaire d'autobus pour se déplacer en ville, pouvoir lire des étiquettes sur les articles dans le but de faire des achats judicieux, pouvoir remplir un formulaire pour inscrire son enfant à une activité sportive). C'est pourquoi on appelle ces tâches d'apprentissage « tâches de la vie réelle ». Étant à l'image du vécu des apprenants, elles mobilisent un éventail d'aptitudes, de ressources et de stratégies chez l'apprenant.

2.2.2. La démarche pédagogique

Le schéma ci-dessous illustre la démarche pédagogique.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



Une tâche de la vie réelle est d'abord présentée dans son intégralité en tenant compte des besoins de l'apprenant et de ses acquis (étapes 1, 2 et 3 du schéma ci-dessus). Elle est ensuite décomposée en sous-tâches de communication que les apprenants réalisent de façon systématique tout en s'exerçant à des activités de soutien pour consolider les connaissances, les techniques, les savoir-faire et les stratégies nécessaires à la réalisation des activités de communication (étape 4 du schéma). Ces activités de soutien peuvent prendre la forme d'exercices d'enrichissement du vocabulaire, de décodage, d'utilisation des concepts de la numératie, ou encore d'activités orales. À la fin, la tâche cible est reprise et évaluée. Cette dernière étape assure le transfert des connaissances acquises vers de nouvelles tâches de la vie réelle (étape 5 du schéma).

Utiliser des tâches significatives et pertinentes favorise l'utilisation de la lecture et de l'écriture dans le quotidien des apprenants, en dehors de la classe. Ils commencent à mettre en application les compétences qu'ils ont acquises, leurs habiletés se consolident et ils se sentent de plus en plus à l'aise de transférer leurs compétences à des tâches de plus en plus variées à l'extérieur de la classe.

2.2.3. Un exemple

Toute tâche de la vie réelle, aussi élémentaire soit-elle, peut être décomposée en sous-tâches de communication. Par exemple, être capable, dans une salle d'attente, de se servir d'un système d'appel électronique pour se présenter au bon guichet et au bon moment exige de l'apprenant la maîtrise de plusieurs sous-tâches. Dans cet exemple, il faut que l'apprenant comprenne le système d'appel électronique et soit capable de décoder les caractères alphanumériques affichés sur un panneau lumineux (p. ex., « A-023 ») pour savoir à quel guichet se présenter (le guichet A) et à quel moment (après le 22e client). Cela présuppose l'acquisition d'un bon nombre de connaissances, de compétences et de stratégies visées par les activités de soutien. Elles peuvent être d'ordre sociolinguistique, linguistique, numérique, ou autres.

Pour exécuter la tâche cible, il faut d'abord que l'apprenant puisse :

- reconnaître les signes visuels indiquant que la salle d'attente utilise un système alphanumérique pour les appels au guichet;
- savoir comment fonctionne ce système d'appel et connaître les lettres de l'alphabet en majuscules;
- savoir compter;
- connaître l'ordre numérique;
- savoir que la lettre affichée à l'écran représente le guichet, que le nombre représente l'ordre de priorité, et que la concordance du caractère alphanumérique apparaissant à l'écran avec celui de son billet indique que c'est son tour.

Cette déconstruction de la tâche globale donne lieu à autant de sous-tâches de communication et d'activités de soutien visant la réalisation de l'activité de communication globale, c'est-à-dire lire suffisamment bien pour pouvoir se présenter au bon guichet d'une salle d'attente au bon moment.

Cette approche renforce l'idée que toute tâche, même si elle semble trop ardue et impossible, est en fait une série de petites étapes réalisables que l'on peut maîtriser avec le temps. Les connaissances, attitudes et savoir-faire pour réaliser ces étapes intermédiaires peuvent être ensuite appliqués et transférés pour accomplir d'autres tâches. Le fait d'effectuer des tâches de communication, significatives et pertinentes encourage les apprenants à utiliser l'écrit au quotidien en dehors de la classe.

En résumé :

Tâche de la vie réelle	Déconstruction de la tâche de la vie réelle Exemples de sous-tâches de communication et d'activités de soutien	Activités de synthèse, d'évaluation et transfert de compétences
Utiliser efficacement un système d'appel électronique dans une salle d'attente pour savoir à quel guichet se présenter et à quel moment. 	**Exemples d'ordre sociolinguistique**	Utiliser du matériel concret (cartons disposés autour de la classe, billets, etc.). Simuler le contexte d'une salle d'attente et faire des appels aux guichets. Utiliser des photos, un diaporama ou des horaires sous forme de dépliants pour s'exercer à transférer les aptitudes nouvellement acquises en demandant de préciser : - un numéro de ligne d'autobus, - un numéro de guichet d'une billetterie à l'aéroport, - la section, la rangée et le numéro de siège dans un amphithéâtre.
	Comprendre, à l'aide de photos, d'explications et de simulations, le fonctionnement des salles d'attente et en particulier les systèmes d'appel électroniques. Reconnaître des signes visuels : panneau électronique, code numérique ou alphanumérique, guichet d'information à l'entrée, billets à code alphanumérique, ordre des guichets dans la salle d'attente.	
	Exemples d'ordre linguistique	
	Exercice de simulation : poser des questions à un préposé à l'information pour connaître les détails du système d'appel électronique. Rappel des formules de politesse. Rappel des diverses façons de poser des questions.	
	Reconnaître les lettres de l'alphabet et l'ordre alphabétique. Divers exercices de renforcement.	
	Exemples en numératie	
	Reconnaître les nombres et l'ordre numérique. Exercices de renforcement.	

2.2.4. Conseils pratiques

Principe 1 : Proposer des tâches reliées directement au vécu des apprenants

Le choix des tâches de la vie réelle doit refléter le plus possible des tâches de communication authentiques qu'un apprenant est appelé à expérimenter couramment. Ce choix tient compte des thèmes, des sujets et des projets significatifs et pertinents abordés en classe dans le cadre de l'analyse des besoins et fait appel à l'expérience vécue des apprenants.

Le fait d'entreprendre avec les apprenants une activité connue, concrète, familière et courante fait en sorte qu'ils sont portés à s'engager avec plus d'enthousiasme et de confiance dans une activité de soutien portant sur le contenu langagier, telles que les formes lexicales, les conventions grammaticales et d'usage, et sur les caractéristiques structurelles et organisationnelles des textes.

En lecture par exemple, les activités de soutien peuvent amener les apprenants à déterminer à quoi sert un texte avant de le lire en les invitant à regarder d'abord les images et les graphiques se trouvant dans le texte et à faire ensuite des prédictions.

En écriture, pour une tâche de communication authentique telle que répondre à une invitation rédigée dans un message texte, on peut proposer des sous-tâches comme des façons faciles et utiles d'accepter ou de refuser des invitations par l'utilisation de formules courtes, propres aux messages textes (p. ex., Merci, j'accepte. Désolé, je ne peux pas. etc.); les activités de soutien peuvent comprendre toutes sortes d'activités grammaticales, comme les formes négatives (Je peux. Je ne peux pas.), les adverbes de temps (ce soir, demain, plus tard), les interrogations (Tu peux demain? Peux-tu demain?), etc.

Il importe de retenir que dans une approche communicative basée sur des tâches authentiques, les compétences langagières ou autres ne sont jamais présentées hors contexte. Du fait qu'elles découlent de la tâche à accomplir, elles deviennent pertinentes et significatives pour les apprenants et l'apprentissage est donc plus efficace. Au fur et à mesure que leurs habiletés se consolident, les apprenants sont susceptibles de transférer leurs compétences langagières et de réaliser des tâches de communication de plus en plus variées et complexes.

Principe 2 : Créer un environnement propice au développement de la confiance en soi chez les apprenants

Puisque les apprenants ont peut-être eu des expériences limitées ou négatives en matière de scolarisation, il est important de leur fournir un environnement positif et enrichissant, où ils s'habitueront à fonctionner dans une salle de classe. Pour ce faire, il est important de connaître les points forts et les stratégies que possèdent déjà les apprenants (en les encourageant à parler de leurs opinions et de leur connaissance), d'être conscient de l'importance du contexte d'apprentissage et de lier le processus d'apprentissage à leur vie personnelle et à leurs expériences.

Un environnement positif encourage aussi le travail collaboratif pour favoriser la prise de décision, l'autonomie, la communication et la conscience métacognitive. Il est également important de discuter avec les apprenants de ce qu'ils ont appris dans la leçon et de la mesure dans laquelle ils peuvent transférer la compétence acquise en dehors de la salle de classe.

Principe 3 : Attribuer une importance égale à la lecture et à l'écriture

Bien qu'il y ait relativement peu de recherches sur l'acquisition de la littératie en langue seconde par des adultes moins alphabétisés (la majorité des travaux portent sur la littératie en langue maternelle), les apprenants de langue seconde, qu'ils soient alphabétisés ou moins alphabétisés, ont tous tendance à faire des progrès beaucoup plus lents en écriture qu'en lecture. Pour favoriser l'acquisition de l'écriture, les travaux existants proposent des approches générales qui se sont avérées relativement concluantes. Parmi ces approches, on suggère :

- De commencer les leçons par l'oral.
- D'enseigner l'écriture dès le début de l'apprentissage de façon structurée, séquentielle et répétitive.
- Au stade débutant, de mettre l'accent sur les aspects mécaniques de l'écriture, tels que la calligraphie et l'épellation.
- D'enseigner l'écriture étape par étape en suivant les besoins de l'apprenant.
- D'enseigner l'écriture en spirale en favorisant la réutilisation des compétences.
- De tenir compte des besoins socioculturels et contextuels de l'apprenant.
- De faire appel à des tâches d'écriture authentiques, comme l'exige la société, dans la vie courante.
- De favoriser le travail d'équipe : les apprenants qui travaillent en collaboration ont tendance à apprendre les uns des autres, ce qui les amène à s'autocorriger, à mieux écrire et à développer un plus grand respect de la connaissance des pairs.

Adapté de Condelli & Wrigley, 2004; Tranza & Sunderland, 2009[10, 11]

[10] Bigelow, M. & Schwarz, R.L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy.* National Institute for Literacy. Consulté en novembre 2013 : http://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf.
[11] Tranza E. & Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a second language*. Consulté en juin 2013 : www.nala.ie/.../Acquisition%20and%20Development%20of%20Literacy.

2.3. Appuyer le développement de la littératie par des habiletés auxiliaires

Voici cinq sections qui couvrent cinq dimensions d'apprentissage susceptibles d'appuyer le développement de la littératie chez un apprenant moins alphabétisé :

2.3.1. Communication orale

2.3.2. Stratégies d'apprentissage

2.3.3. Numératie

2.3.4. Littératie numérique (technologie)

2.3.5. Adaptation culturelle

Le continuum proposé pour les habiletés auxiliaires est toujours le même. Il présente trois stades : émergence; développement; application. La description des stades est la suivante:

- Émergence : La compétence commence à se mettre en place.
- Développement : La compétence facilite la progression des apprenants.
- Perfectionnement : La compétence est assimilée et utilisée au quotidien.

Ce **continuum** vise à guider les instructeurs dans le choix des activités d'enseignement et d'évaluation. En effet, ce qui est proposé ne se rapporte pas à un niveau particulier d'alphabétisation ou de capacité langagière. Ce sont des jalons très généraux qui peuvent aider à fixer des objectifs d'apprentissage, à privilégier certaines interventions pédagogiques et à observer les progrès des apprenants à différents stades d'apprentissage. À la dernière étape (Perfectionnement), on considère que les apprenants sont encore en cours d'acquisition des stratégies équivalentes à celles exigées à la Phase I des NCLC, mais ils commencent également à les appliquer hors de la classe.

2.3.1. Communication orale

2.3.1.1. DEFINITION ET IMPORTANCE

La langue orale et la littératie sont interdépendantes. De solides compétences orales viennent appuyer le développement de la littératie, et les compétences en littératie ouvrent la voie au développement de la langue orale. La capacité d'utiliser l'oral aide les apprenants (tous les apprenants, et non seulement ceux en alphabétisation) à faire des liens entre les documents écrits et leur signification, et soutient fortement toutes les formes d'apprentissage en classe. Des compétences orales supérieures facilitent :

- le développement des idées, des concepts et des stratégies;
- une meilleure compréhension des mots dans le texte (les problèmes de lecture sont souvent liés à un manque de vocabulaire);
- une meilleure compréhension de la structure de la langue qui aide les apprenants, par exemple, à utiliser les mots dans le bon ordre ou à accorder le verbe et le sujet correctement lorsqu'ils parlent et écrivent;
- une meilleure compréhension des enjeux de communication liés à la culture,
- l'utilisation de la littératie pour répondre à un éventail de besoins élargis.

Ainsi, les apprenants qui s'expriment bien à l'oral en français apprendront à lire et à écrire plus vite, car l'oral les aidera à transférer leurs connaissances langagières, à utiliser des stratégies semblables à l'oral pour effectuer les tâches de littératie qui leur seront demandées, d'autant plus qu'ils ne peuvent pas tirer parti de leurs acquis en littératie dans leur langue maternelle (Condelli & Wrigley, 2004). Ils réussiront mieux s'ils développent leurs compétences orales avant leurs compétences en littératie, ou au moins s'ils les développent en parallèle (Vinogradov & Bigelow, 2010). Par conséquent, la priorité devrait être accordée au développement du vocabulaire et de la communication orale, non seulement en combinaison avec la lecture, l'écriture et la numératie, mais aussi en tant que compétences distinctes (Stude, van de Craats & van Hout, 2013). Voici quelques exemples d'activités couramment utilisées en classe pour apprenants moins alphabétisés, où l'on fait appel à l'oral pour appuyer le travail de lecture et d'écriture :

- Enrichir son vocabulaire : remue-méninges, activités kinesthésiques, chant, jeux, lecture en chœur, jeux de rôle, invention d'histoires avec un partenaire en utilisant des illustrations.
- Concevoir et enregistrer des dialogues.
- S'exercer oralement avant d'écrire.
- Discuter de ce qui s'est passé au cours d'une activité langagière.
- Utiliser une stratégie collaborative, où l'on demande à deux apprenants de réfléchir sur le sujet chacun de son côté et ensuite d'échanger avant d'écrire (technique Think-Share-Pair).
- Travailler en groupe classe pour trouver des idées.
- Rédiger des phrases en utilisant le vocabulaire nouvellement appris à l'oral.

Lorsqu'ils ciblent le vocabulaire à enseigner, les instructeurs doivent être conscients des besoins en littératie des apprenants. Le vocabulaire doit être pertinent, réduit et à leur portée. Il doit être au cœur des concepts enseignés, lié à des mots déjà appris, et être révisé fréquemment. Les apprenants doivent également apprendre à utiliser les indices contextuels lorsqu'il y en a.

Les instructeurs auront intérêt à donner des instructions très claires pour que les apprenants acquièrent et mettent en pratique les connaissances, compétences et stratégies décrites ci-dessous.

2.3.1.2. PROGRESSION APPROXIMATIVE EN COMMUNICATION ORALE

Le tableau se divise en trois catégories :

- Utiliser ses connaissances et échanger en rapport avec des activités et des sujets précis
- Acquérir du vocabulaire et l'élargir
- Établir des liens entre formulations orales courantes et texte écrit

Communication orale pour appuyer la lecture et l'écriture

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser ses connaissances et échanger en rapport avec des activités et des sujets précis		
• Utiliser les indices visuels et faire les liens avec ses expériences personnelles antérieures pour répondre à des questions simples au sujet de photos, d'illustrations ou d'objets (p. ex., pointer, associer des éléments).	• Recourir à un remue-méninge pour trouver des mots nouveaux. • Faire des prédictions sur un texte en se basant sur des indices contextuels.	• Utiliser des images, des icônes et des symboles abstraits, afin d'activer ses connaissances antérieures pour comprendre un texte.
Acquérir du vocabulaire et l'élargir		
• Employer un vocabulaire concret lié à la vie de tous les jours. • Compter des objets en utilisant les nombres de 1 à 10. • Créer des listes de mots de base reliés à des objets concrets et à des photos d'objets familiers, et les étiqueter pour pouvoir s'y reporter plus tard. • Enrichir son vocabulaire de façon autonome (p. ex., en observant des objets, des photos, des illustrations). • Enrichir son vocabulaire par des activités interactives et des stratégies d'association de mots. • Enrichir son vocabulaire par des activités kinésiques (encercler, pointer, souligner).	• Employer un vocabulaire lié à la vie personnelle, scolaire, communautaire et professionnelle en s'appuyant sur des photos, des objets et d'autres activités fournissant une expérience langagière, telles des visites ou des rencontres. • Élargir son vocabulaire lié aux consignes couramment utilisées en classe (p. ex., encerclez la réponse) et hors de la classe (p. ex., arrivez à l'heure). • Élargir son vocabulaire en répondant oralement à des questions qui portent sur des textes courts (p. ex., questions fermées ou avec mots interrogatifs). • Enrichir son vocabulaire en racontant et en écoutant de courts récits qui relatent des expériences personnelles reliées à des photos ou à des objets. • Élargir son vocabulaire en participant à des jeux de rôle, à des dialogues et à d'autres activités de renforcement des habiletés. • Employer un vocabulaire qui permet d'exprimer des besoins, des références temporelles, des expériences personnelles ou encore de décrire des personnes et des objets. Le faire dans le cadre de discussions en classe, d'activités favorisant une expérience langagière, ou avec l'appui de photos ou d'objets. • Employer un vocabulaire abstrait pour décrire des émotions et des idées pertinentes sur le plan personnel (p. ex., éducation, emploi).	• Employer un vocabulaire lié à des situations personnelles importantes (p. ex., sa famille, ses besoins et ses antécédents personnels). • Enrichir son vocabulaire grâce à une variété d'interactions dans différents contextes (p. ex., écouter un conférencier). • Employer un vocabulaire abstrait pour décrire des émotions, des idées et des opinions (p. ex., sur le thème de la liberté, du gouvernement, etc.). • Utiliser du vocabulaire précis pour décrire une situation, une personne ou un objet particulier dans une vidéo ou une illustration. Recourir aux remue-méninges ou consulter un dictionnaire. • Reformuler ou paraphraser un texte. • Enrichir son vocabulaire en utilisant des synonymes et des antonymes.

Communication orale pour appuyer la lecture et l'écriture

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Établir des liens entre formulations orales courantes et texte écrit		
• Reconnaître les formules de politesse les plus courantes (p. ex., s'il vous plaît, merci). • Commencer à comprendre, à l'aide de supports visuels, certains mots et expressions utilisés le plus couramment dans les consignes orales et les demandes d'information simples (p. ex., identifier les membres de sa famille). • Épeler son nom et donner son adresse et son numéro de téléphone de mémoire en réponse à une question (p. ex., Comment t'appelles-tu?)	• Comprendre l'importance des formules de politesse dans le cadre de conversations à caractère social. Le faire en participant à des jeux de rôles ou à des dialogues. • Comprendre des formules simples visant à guider une action ou à donner des consignes. • Commencer à créer des textes à partir de renseignements recueillis auprès d'autres apprenants en ayant recours à un questionnaire type. • Demander oralement de clarifier des consignes écrites. • À l'occasion d'une activité de prélecture, discuter de nouveaux concepts qui seront abordés dans le texte (p. ex., la notion de *mauvais traitement* au Canada et dans les pays d'origine des apprenants). • Rédiger un dialogue en collaboration avec d'autres apprenants et le présenter à la classe. • S'inspirer de la lecture d'un récit pour raconter une histoire personnelle semblable.	• Comprendre des règles de politesse habituelles utilisées dans la correspondance écrite et dans d'autres contextes. • Reconnaître certaines figures de style courantes (p. ex., expressions idiomatiques). • Poser des questions de clarification et de vérification au besoin. • Suivre plusieurs directives orales dans l'ordre. • Rédiger des textes en interviewant des personnes hors de la classe, enregistrer les interviews et les présenter au groupe-classe.

2.3.2. Stratégies d'apprentissage

2.3.2.1. DEFINITION ET IMPORTANCE

On définit les stratégies d'apprentissage comme étant des procédures comportementales ou mentales utilisées par l'apprenant pour comprendre et apprendre les éléments de la langue. Ce sont les opérations de planification et de contrôle, de même que les techniques, les méthodes et les procédés que les apprenants développent à l'école et qui leur permettent d'apprendre plus efficacement.

Les stratégies d'apprentissage peuvent être métacognitives, cognitives et socioaffectives[12]. Les stratégies métacognitives servent à prendre conscience de la façon dont on apprend pour choisir les techniques qui nous conviennent le mieux. Les activités d'autoévaluation par exemple relèvent offrent l'occasion aux apprenants de développer ces stratégies. Les stratégies cognitives quant à elles se rapportent à l'utilisation de la mémoire et du raisonnement pour l'acquisition de nouvelles connaissances et la mise en pratique des connaissances existantes : utiliser une ressource pour trouver ou vérifier une information; mémoriser du vocabulaire; prendre des notes, etc. Enfin, les stratégies socioaffectives se rapportent à toutes les activités impliquant une collaboration avec les camarades de classe ou encore avec l'instructeur : travail en équipe; formulation d'objectifs d'apprentissage avec l'aide de l'instructeur, etc. Appliquées dans des classes de FLS/alphabétisation, ces stratégies viennent appuyer le développement des compétences et concepts de littératie.

La plupart des apprenants moins alphabétisés arrivent en classe sans avoir fait l'expérience du milieu scolaire, ou très peu; en conséquence, ils n'ont pas pu développer des stratégies d'apprentissage comme l'ont fait les apprenants qui ont fréquenté l'école. Analyser son propre raisonnement et être capable d'utiliser des informations dans de nouveaux contextes sont des exemples des stratégies d'apprentissage clés qu'il faut aborder en classe de FLS destinée aux adultes moins alphabétisés. Leur enseignement explicite permet aux apprenants d'acquérir des compétences et des ressources essentielles qui les aideront à devenir des apprenants autonomes tout au long de leur vie, à la fois en classe et au quotidien. Cette section fournit de l'information générale pour aider les instructeurs à favoriser le développement de ces stratégies chez les apprenants adultes peu scolarisés.

2.3.2.2. PROGRESSION APPROXIMATIVE EN STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE

Le tableau ci-dessous représente la progression des stratégies d'apprentissage adaptée à la classe de FLS/alphabétisation et propose des idées pour intégrer le développement de ces stratégies dans la planification et dans l'évaluation formative.

Le tableau se divise en trois catégories :

- Gérer son apprentissage
  Cette catégorie fait référence aux stratégies utilisées par les apprenants pour améliorer leur façon d'apprendre. Il s'agit d'aider les apprenants à s'organiser pour apprendre. On peut dire qu'il s'agit ici d'« apprendre à apprendre ».
- Coopérer
  Cette catégorie comprend des stratégies qui encouragent les apprenants à collaborer avec les autres pour devenir des ressources mutuelles dans le processus d'apprentissage. Les stratégies de travail collaboratif sont importantes, car de nombreux apprenants moins alphabétisés trouvent que de travailler en collaboration est plus agréable et productif que de travailler seul. Elles correspondent aussi à de précieuses compétences qui peuvent être transférées à d'autres contextes de vie (p. ex., au travail). Souvent, les apprenants moins alphabétisés possèdent déjà des techniques de travail collaboratif qu'ils peuvent transférer en classe.
- Utiliser la pensée critique
  Cette catégorie comprend les stratégies métacognitives qui amènent l'apprenant à réfléchir sur sa façon d'apprendre et à réguler son processus d'apprentissage dans le but de le rendre plus efficace. Le fait d'aider les apprenants moins alphabétisés à acquérir ces compétences est essentiel à leur succès à long terme. Parmi ces stratégies, citons l'établissement de liens par l'apprenant entre son vécu et les contenus d'apprentissage.

[12] O'Malley, J. M., Chamot, A. U., 1973: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.

Stratégies d'apprentissage

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Gérer son apprentissage		
• Commencer à se fixer des objectifs d'apprentissage et à les poursuivre. • Apporter du matériel d'apprentissage en classe (p. ex., ordinateur portable, crayons, lunettes). • Travailler à la maison de façon constructive (p. ex., relire ses documents, copier des mots nouveaux, apprendre à les épeler). • Gérer l'information (p. ex., organiser son matériel d'apprentissage, garder les documents et informations importantes en lieu sûr, prendre en note des noms, numéros de téléphone et éléments d'information importants, se créer une liste de vocabulaire). • Savoir quand demander de l'aide (p. ex., informer l'instructeur quand on ne comprend pas quelque chose). • Explorer différentes façons d'apprendre (p. ex., en groupe, en suivant les consignes de l'instructeur, en travaillant de façon autonome, en conversant, en écrivant, en faisant des activités ou des visites). • Utiliser sa langue maternelle comme stratégie compensatoire pour mieux comprendre ou produire des textes.	• Commencer à orienter ses choix en matière d'apprentissage en ayant recours à la rétroaction de l'instructeur et à la connaissance de ses besoins. • Poser des questions sur ce qu'on est en train d'apprendre. • Gérer son temps (p. ex., lire un horaire, utiliser un calendrier, prévoir ses rendez-vous et congés scolaires). • Gérer son information personnelle (p. ex., reconnaître l'importance des documents personnels ou des mots de passe et les garder en lieu sûr). • Prioriser les tâches d'apprentissage. • Prendre des risques et accepter de faire parfois des erreurs pour apprendre (p. ex., formuler des hypothèses en utilisant des indices contextuels). • Explorer différentes façons d'apprendre (p. ex., groupe, enseignement dirigé, apprentissage mené par les apprenants, conversations, environnement « papier/crayon », activités ou visites) et commencer à comprendre le rôle respectif de chacun des acteurs en alphabétisation.	• Faire des choix éclairés en matière d'apprentissage. Définir et gérer des objectifs à court et à long terme. • Gérer son temps (p. ex., arriver à l'heure en classe, se concentrer sur une tâche pour la terminer). • Gérer l'information (p. ex., évaluer l'importance relative des documents utilisés en classe, les organiser et les ranger dans un cartable). • Savoir comment accéder à du matériel et des ressources en ligne ou sur support papier et profiter ainsi de nouvelles occasions d'apprentissage. • Faire des recherches en ligne (p. ex., sur Google) pour trouver une réponse à un problème ou à une question. • Utiliser diverses approches pour apprendre et pouvoir déterminer laquelle est la plus utile, appropriée ou efficace selon les circonstances.
Coopérer		
• Avec l'aide et le soutien de l'instructeur, travailler avec les autres en classe pour favoriser l'apprentissage. • Saluer l'instructeur et les autres apprenants. • Trouver un partenaire de classe et commencer à travailler de façon collaborative. • Travailler avec un partenaire ou un aide pour exécuter une tâche. • Clarifier une tâche d'apprentissage avec l'aide d'un partenaire. • Féliciter le partenaire et le remercier après un échange. • Respecter l'espace personnel de chacun. • Inviter les autres à participer. • Commencer à interagir avec d'autres et utiliser des formules de politesse appropriées.	• Travailler plus spontanément en partenariat ou en groupe. • Déléguer les tâches équitablement (p. ex., participer à tour de rôle). • Gérer les conflits en participant à l'élaboration de règles de conduite dans la classe; en cas de conflit, savoir quand et comment demander de l'aide. • Travailler en tant que membre d'une équipe. • Travailler de manière constructive. • Aider un camarade de classe à comprendre un texte. • Écouter les idées et les opinions des autres; exprimer par des gestes sa compréhension (p. ex., hocher la tête) ou, s'il le faut, reformuler en ses propres mots. • Exprimer ses idées et ses opinions d'une façon appropriée en ayant recours à des expressions toutes faites (p. ex., à mon avis…, moi, je pense que…) • Savoir à quel moment intervenir dans une conversation ou une discussion. • Utiliser un langage approprié.	• Collaborer de façon positive à un travail efficace en groupe ou en partenariat. • Participer à l'organisation ou à la supervision d'activités et d'évènements (p. ex., planifier une fête, organiser une sortie). • Accepter et formuler des critiques constructives. • Négocier et faire des compromis. • Reconnaître différents styles de communication : passif, affirmatif ou agressif et s'adapter en conséquence.

Stratégies d'apprentissage

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser la pensée critique		
• Ajouter de nouveaux mots clés pertinents dans un glossaire personnel. • Apporter en classe des objets clés pertinents pour clarifier certains concepts ou fournir des modèles (p. ex., reçus, affiches, communiqués de l'école de son enfant).	• Reconnaître la source d'une information et l'intention de son auteur. • Reconnaître les sentiments et les opinions exprimés dans un texte. • Faire preuve d'empathie envers les autres (p. ex., en établissant un rapprochement interculturel et en étant sensible aux pensées et aux émotions d'autrui). • Reconnaître ce qui a été appris au cours d'une leçon et les façons de l'utiliser dans la vie réelle. • Reconnaître des symboles usuels utilisés à l'école, dans la collectivité ou au travail qui servent à donner des directives ou des avertissements précis.	• Utiliser textes et imprimés pour avoir accès au savoir et pour acquérir de nouvelles connaissances. • Déterminer quand le texte est pertinent au travail ou à la maison (p. ex., texte urgent, texte en petits caractères, conditions à respecter, rappels, demandes de réponse). • Commencer à évaluer l'information de façon critique en fonction de sa source et de son intention pour mieux déceler préjugés ou stéréotypes culturels ou sexuels. • S'autoévaluer et faire le suivi de son propre apprentissage (p. ex., déterminer ses besoins et les défis à surmonter). • Utiliser ce que l'on a appris en classe dans le contexte de la vie réelle. • Comprendre son style d'apprentissage et les stratégies qui fonctionnent le mieux.

2.3.3. Numératie

> *La numératie se définit comme les connaissances et les compétences nécessaires pour gérer efficacement les exigences mathématiques de diverses situations. […] On met en œuvre des pratiques de numératie lorsqu'on gère une situation ou qu'on résout un problème dans un contexte réel.*
>
> - OCDE, Statistique Canada, 2011, p. 326[13]

2.3.3.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE

Afin de satisfaire les exigences en calcul qui se présentent quotidiennement à la maison, dans la collectivité et au travail, les apprenants moins alphabétisés doivent non seulement développer leur compréhension des concepts mathématiques, mais aussi se familiariser avec le vocabulaire connexe, les symboles mathématiques, les différences culturelles dans les méthodes de calcul et les moyens de résoudre les problèmes.

Il n'existe pas nécessairement de corrélation entre les compétences en numératie et les compétences en littératie d'un apprenant de FLS. Certains apprenants peu alphabétisés peuvent avoir de bonnes compétences en numératie, et d'autres, non. Quoique des apprenants moins alphabétisés soient exposés aux chiffres dans la vie quotidienne, la plupart ont des lacunes sur le plan de leur compréhension et de leur utilisation. Par exemple, un apprenant peu alphabétisé sait qu'un article coute 2,50 $, mais n'est pas en mesure de trouver ce montant en pièces de monnaie, ne reconnaît pas la pièce de 25 cents ou ne sait pas que la pièce vaut 25 cents.

L'enseignement de la numératie devrait être fortement orienté vers l'apprentissage du vocabulaire, ancré dans la vie réelle et dans des contextes pertinents, et inclure l'utilisation de matériel de manipulation et d'objets concrets pour permettre aux apprenants de développer et de démontrer leur compréhension.

Le tableau de progression en numératie met l'accent sur certaines compétences et stratégies qu'il faudrait enseigner de façon explicite et mettre en application dans des contextes de la vie courante pour soutenir l'apprentissage.

2.3.3.2. PROGRESSION APPROXIMATIVE EN NUMÉRATIE

Le tableau se divise en cinq catégories :

- Utiliser les concepts relatifs aux chiffres (nombres entiers et décimaux, fractions, pourcentages, opérations)
- Utiliser les concepts relatifs à l'argent
- Utiliser les concepts relatifs à la mesure (longueur, distance, capacité, superficie et température)
- Utiliser les concepts relatifs au temps
- Utiliser les concepts relatifs à l'organisation des données

Les apprenants doivent assimiler les connaissances, compétences ou stratégies de chacune des habiletés auxiliaires et souvent les utiliser simultanément pour être capables de se tirer d'affaire dans les situations de la vie quotidienne comportant des nombres, en particulier les compétences liées au temps et à l'argent, souvent renforcées et appliquées dans les trois autres catégories.

[13] OCDE, Statistique Canada (2011), *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE. http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf. Page 150 du document en format PDF.

Numératie

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser les concepts relatifs aux chiffres		
• Avec de l'aide, reconnaître, lire et copier des nombres entiers simples et des nombres ordinaux liés à des contextes personnels immédiats (p. ex., adresse, numéro de téléphone, date, numéro d'autobus, numéro d'étage). • Compter de petites quantités d'objets, de 0 à 10 (p. ex., nombre d'oranges). • Comparer de petites quantités (p. ex., 10 est supérieur à 3) représentant des réalités de la vie quotidienne (nombre d'enfants, nombre d'années passées au Canada). • Utiliser le vocabulaire approprié pour comparer des quantités (plus grand que, plus petit que, égal à). • Commencer à additionner et à soustraire des nombres de 1 à 10 en ajoutant ou en retranchant par incréments de 1. • Compter en utilisant des stratégies, comme demander de l'aide, utiliser ses doigts ou manipuler des objets.	• Reconnaître, lire et écrire, compter, ordonner et comparer des nombres entiers (p. ex., 1 à 100) liés à des contextes personnels immédiats. • Reconnaître des fractions simples servant dans des contextes courants (p. ex., une demi-heure, une demi-tasse de sucre, 1/4). • Se servir d'objets de la vie de tous les jours pour illustrer le concept de fraction (une demi-pomme, un demi-repas). • Comprendre le concept de pourcentage comme partie d'un ensemble. • Reconnaître et utiliser des pourcentages courants. • Effectuer des opérations simples avec des nombres à deux chiffres dans des contextes quotidiens (p. ex., travailler 4 heures à 10 $ l'heure). • Utiliser une calculette pour effectuer des opérations simples.	• Reconnaître, lire et écrire, compter, ordonner et comparer de grands nombres liés à des contextes personnels (p. ex., compte en banque, population d'une ville, prix sur une facture). • Comparer des fractions, des nombres décimaux et des pourcentages liés à des contextes de la vie réelle (p. ex., comparer des soldes dans diverses circulaires et trouver le plus intéressant; trouver la bonne taille d'une clé de mécanicien). • Faire des calculs simples à l'aide des opérations (additions, soustractions, multiplications, divisions) pour résoudre des problèmes en une ou deux étapes (p. ex., calculer le nombre d'heures travaillées en une semaine : [3 jours x 8 heures] + [2 jours x 3 heures]). • Estimer des quantités. • Arrondir des nombres. • Utiliser toutes les fonctions d'une calculette pour les opérations arithmétiques.
Utiliser les concepts relatifs à l'argent		
• Connaître le nom et la valeur des pièces et des billets de banque canadiens. • Avec de l'aide, énoncer le prix d'un produit. • Trier des pièces de monnaie. • Reconnaître les symboles courants relatifs à l'argent (p. ex., dollar, cent, virgule décimale) et commencer à comprendre que la virgule sert à séparer les dollars des cents. • Commencer à reconnaître les combinaisons simples de pièces de monnaie et leur équivalence (p. ex., 4 pièces de 25 cents équivalent à 1 $, 2 pièces de 5 cents équivalent à 10 cents). • Distinguer les différentes pièces et billets de banque en utilisant des stratégies comme l'observation des couleurs, des formes et des illustrations.	• Trier pièces et billets, et compter différents montants (jusqu'à 100 $). • Trouver et comparer des prix. • Choisir le montant nécessaire pour faire un achat. • Reconnaître les combinaisons possibles de pièces et de billets de banque et leur valeur (p. ex., 2 pièces de 10 cents et une pièce de 5 cents équivalent à 25 cents ; 20 $ est l'équivalent de 4 billets de 5 $ ou deux billets de 10 $). • Additionner et soustraire des montants (nombres entiers) en utilisant diverses stratégies. • Commencer à estimer des montants (p. ex., le coût total de plusieurs articles dans un panier d'épicerie). • Utiliser des stratégies, comme additionner mentalement des sommes (compter par tranches de 5 ou de 10), arrondir (99 cents équivalent presque à 1 $) ou utiliser une calculette pour faire des calculs simples en une étape.	• Faire des achats de façon autonome pour des besoins personnels immédiats. • Vérifier des montants (p. ex., facture, talon de paie, relevé bancaire). • Comparer des coûts pour trouver la meilleure aubaine dans diverses situations de la vie quotidienne (p. ex., prix, articles en solde, frais de services bancaires, taux d'intérêt). • Effectuer des calculs pour déterminer la valeur ou le coût (coût unitaire, montant en dollars d'un rabais exprimé en pourcentage, taxe de vente, pourboire). • Utiliser des stratégies, comme additionner ou soustraire mentalement, arrondir, garder le résultat en tête ou utiliser une calculette.

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser les concepts relatifs à la mesure		
• Utiliser des unités non standard (un bras, un pas, un morceau de ficelle) pour mesurer une longueur. • Avec de l'aide, commencer à utiliser des unités standard pour quelques mesures courantes (p. ex., un bâtonnet de beurre, une tasse, un kilomètre). • Utiliser des mots simples pour décrire et comparer la taille, la longueur, la largeur, la température (p. ex., plus gros, plus grand, plus petit, plus long, plus chaud). • Avec de l'aide, commencer à reconnaître les symboles de température (signe indiquant une température négative, signe de degré) et la signification de certains pictogrammes. • Utiliser des mots pour décrire la température ressentie (plus chaude, plus froide, plus élevée, plus basse).	• Tirer des données de textes simples et courants (p. ex., les probabilités de précipitation dans un bulletin météorologique; la quantité de gras indiquée sur une étiquette de produit alimentaire). • Utiliser des unités et des outils standard (p. ex., pèse-personne, ruban à mesurer) pour mesurer la longueur, la capacité et le poids dans des contextes quotidiens (p. ex., taille, quantité de lait dans une recette, poids d'un enfant). • Reconnaître, avec de l'aide, des équivalences dans les unités standard (p. ex., 1000 ml équivalent à 1 litre, 100 cm, à 1 mètre, 1000 g , à 1 kg). • Lire la température sur les articles ménagers courants (p. ex., thermomètre à viande, affichage du four, thermostat, thermomètre). • Déterminer et exprimer la température extérieure approximative ressentie (il fait très froid à -30). • Estimer la capacité, la masse et la longueur de certains éléments concrets et courants en utilisant des points de référence personnelle non standard (p. ex., la longueur d'un bras équivaut à environ 1 mètre, l'envergure d'une main équivaut à environ 20 cm, un carton de lait contient 1 litre).	• Repérer et comparer des mesures dans des textes simples courants (p. ex., tableau de valeur nutritive, recette, tableaux pour mesurer la taille ou le poids, tableau météorologique). • Reconnaître les équivalences et les convertir en unités standard (p. ex., 500 ml équivalent à un demi-litre, 200 cm, à 2 mètres, 1300 grammes, à 1,3 kg). • Faire des calculs simples de longueur, de capacité, de poids et de température dans des contextes courants (p. ex., doubler les quantités d'une recette, utiliser la légende d'une carte pour calculer une distance, calculer une durée de cuisson en fonction du poids). • Utiliser des formules ou des stratégies simples pour faire des conversions en cas de besoin (p. ex., conversion entre kilomètres et milles). • Estimer la capacité, le poids et la longueur.
Utiliser les concepts relatifs au temps		
• Commencer à nommer en ordre les jours de la semaine et les mois de l'année. • Avec de l'aide, faire des liens entre quelques évènements de la vie personnelle ou scolaire et les jours, les mois ou l'année (p. ex., mois ou année en cours, jour de la fête du Canada, heure de début des cours). • Avec de l'aide, commencer à repérer certains renseignements sur un calendrier (p. ex., horaire de travail, photos représentant les saisons sur un calendrier). • Avec de l'aide, lire l'heure sur une horloge numérique. • Reconnaître les chiffres sur une horloge analogique et associer la petite aiguille à l'heure correspondante.	• Nommer et mettre en ordre les mois de l'année. • Remplir un outil de planification d'évènements et de rendez-vous (p. ex., calendrier, registre journalier, tableau de routine quotidienne). • Lire l'heure sur une horloge numérique et une horloge analogique (au quart d'heure près). • Lire et écrire dans des formats de date courants (AAAA / MM / JJ). • Reconnaître les équivalences de durées (p. ex., nombre de minutes dans une heure, nombre d'heures dans une journée, nombre de jours dans une semaine ou une année). • Faire des calculs et des estimations simples relatives au temps écoulé, à la demi-heure près (p. ex., combien de temps reste-t-il avant la pause-déjeuner). • Tirer de textes simples et courants de l'information relative au temps (p. ex., carte de rendez-vous, horaires d'ouverture ou de fermeture d'un magasin, horaires de travail sur un calendrier, émission télévisée).	• Lire l'heure sur une horloge numérique et une horloge analogique (à la minute près, sur 24 heures). • Faire des calculs et des estimations pour déterminer le temps écoulé ou le temps restant pour effectuer des tâches courantes. • Comparer de l'information relative au temps dans des textes courants et simples (p. ex., comparer deux horaires de vol).

Numératie

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser les concepts relatifs à l'organisation des données		
• Repérer des chiffres simples dans de courtes listes courantes (p. ex., numéro d'étage du bureau d'un médecin sur un panneau d'affichage dans l'entrée d'un immeuble, reconnaître son propre numéro de téléphone dans une liste contenant plusieurs numéros). • Repérer le nombre d'éléments figurant dans une liste à puces. • Commencer à regrouper et à classer des articles semblables (p. ex., pièces de monnaie, groupes de produits alimentaires). • Reconnaître un motif simple qui se répète et le compléter.	• Repérer des tableaux et des graphiques dans des publications courantes (p. ex., dépliants, affiches, journaux, étiquettes de produits) et savoir à quoi ils servent. • Reconnaître les éléments constitutifs des tableaux et des graphiques courants (p. ex., légendes, entêtes, barres, colonnes, rangées). • Utiliser des titres, intertitres et entêtes pour tirer de l'information de tableaux et de graphiques simples, en vue d'un usage courant (p. ex., durée d'une émission télévisée, nombre d'hommes/de femmes dans la classe). • Remplir des tableaux simples pour organiser de l'information. • Comparer de l'information dans un tableau ou un graphique (p. ex., la température dans différentes villes, le salaire minimum dans différentes provinces).	• Tirer de l'information de tableaux de données et de graphiques simples et courants (p. ex., tableau recensant la population; graphiques dans des journaux, brochures et affiches). • Utiliser des mots pour présenter de l'information contenue dans des tableaux et des graphiques (p. ex., augmentation, diminution, croissance). • Concevoir des tableaux et des graphiques pour présenter et comparer de l'information.

2.3.4. Littératie numérique (technologie)

> *Les avantages de l'acquisition de compétences numériques vont au-delà des résultats d'apprentissage et du travail visant l'obtention de meilleurs résultats. La technologie est omniprésente dans notre société. Les personnes ne possédant pas ces compétences sont désavantagées, car elles peuvent avoir des lacunes en matière d'accès à l'information, aux services gouvernementaux, aux services de santé et aux services éducatifs.*
>
> – The Digital Economy in Canada Consultation Paper, Industrie Canada, 2010[14]

2.3.4.1. DÉFINITION ET IMPORTANCE

Les compétences numériques sont de plus en plus nécessaires pour accomplir les activités quotidiennes, que ce soit dans la collectivité, au travail ou à l'école. Pour réussir leur intégration dans la société canadienne, les apprenants doivent non seulement développer des compétences en langue, en littératie et en numératie, mais également en littératie numérique. La définition de la littératie numérique mondialement acceptée et tirée du document The Digital Economy in Canada Consultation Paper, cité plus haut, repose sur trois principes :

- Les compétences et les connaissances pour utiliser une variété d'applications logicielles de médias et d'appareils numériques, tels qu'un ordinateur, un téléphone mobile et Internet
- L'analyse critique du contenu des médias numériques et des applications numériques
- La connaissance de la technologie numérique et la capacité à créer à partir de cette dernière.

Les sections suivantes décrivent comment la technologie numérique peut être intégrée dans la classe et fournissent une progression approximative du développement des compétences numériques pouvant servir de guide pour leur intégration dans l'enseignement.

[14] Consulté à l'adresse : https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/h_00025.html

2.3.4.2. STRATÉGIES POUR INTÉGRER LA TECHNOLOGIE DANS LA CLASSE

Lorsqu'on souhaite développer les compétences des apprenants en littératie numérique, la classe doit leur fournir un environnement où ils se sentent à l'aise de poser des questions, où ils peuvent utiliser les différentes technologies et gagner en confiance quant à leur maîtrise. Les stratégies suivantes peuvent favoriser le développement des compétences technologiques :

1. *Miser sur les forces des apprenants*

Beaucoup d'apprenants possèdent déjà des connaissances et peuvent avoir une certaine expérience des diverses formes de technologie. L'enseignement est plus efficace quand il s'appuie sur les connaissances et compétences existantes. Fournir aux apprenants des occasions d'échanger entre eux sur la façon dont ils utilisent la technologie permet de consolider leurs connaissances et d'en faire profiter les autres. Si les apprenants sont plutôt kinesthésiques ou tactiles, il sera particulièrement important de leur proposer des exercices pratiques. À cet effet, apportez les outils technologiques en classe ou emmenez les apprenants dans des endroits où ils peuvent s'exercer à les utiliser.

2. *Utiliser la modélisation*

Plus les apprenants seront exposés aux nouvelles technologies, plus ils les utiliseront avec aisance. Le fait de voir un instructeur utiliser les technologies numériques comme outils d'enseignement (p. ex., ordinateurs, tablettes, téléphones intelligents, appareils photo numériques, tableau blanc interactif, GPS) peut éveiller la curiosité chez certains ou confirmer les acquis chez d'autres. Mais en plus, quand l'instructeur explique, au moment opportun, pourquoi il utilise ces technologies, comment il a appris à les maitriser, et surtout comment il s'y prend pour les utiliser, cette modélisation au fil des leçons permet aux apprenants de mieux développer pleinement leurs compétences en littératie numérique.

3. *Pratiquer et mettre en application dans différents contextes*

Les apprenants ont besoin de temps pour apprendre et mettre en application leurs compétences numériques. Ils doivent s'en servir à répétition et dans différents contextes avant d'arriver à les maîtriser. Comme pour le développement de leurs compétences langagières, ils bénéficieront d'un apprentissage en spirale, c'est-à-dire qui implique d'utiliser toujours dans de nouveaux contextes les notions introduites précédemment, à différents moments, tout au long de leur apprentissage. Beaucoup d'apprenants manquent d'occasions d'utiliser les technologies numériques en dehors de l'environnement scolaire, alors il faut multiplier les possibilités en classe.

4. *Consolider les compétences technologiques grâce à l'enseignement thématique*

Les compétences en littératie numérique peuvent facilement être intégrées dans un contenu thématique. Lorsque cela est possible, il faut donner aux apprenants des occasions de s'exercer à utiliser les technologies numériques de la vie quotidienne (p. ex., services bancaires par Internet, téléphones cellulaires, discussions en ligne). Faire des liens entre les compétences en littératie numérique et les contextes authentiques aidera les apprenants à transférer ces compétences dans leur vie de tous les jours.

5. *Encourager l'expérimentation et souligner les réussites*

Les apprenants qui n'ont aucune expérience des technologies numériques courantes ou qui en ont peu devront s'exercer dans un environnement rassurant, propre à leur donner de la confiance. Lorsque cela est possible en classe, il faut multiplier les occasions d'apprentissage, permettre l'expérimentation, encourager la prise de risques, mettre l'accent sur les possibilités d'apprentissage qui découlent des erreurs commises, et enfin ne pas oublier de souligner chaque petite réussite.

6. *S'attendre à ce que les compétences numériques des apprenants varient dans une même classe*

Les apprenants d'une même classe ne peuvent pas tous être au même niveau de littératie numérique. Il peut être pertinent de regrouper les apprenants selon leurs aptitudes et de différencier les activités lorsqu'on travaille avec les technologies numériques. On peut aussi diviser la classe en sous-groupes pour amener les apprenants à travailler ensemble, en prenant soin de jumeler les apprenants plus avancés avec les plus novices pour favoriser le soutien par les pairs. Les apprenants dont les compétences sont plus solides pourront ainsi consolider leurs acquis tout en faisant bénéficier ceux qui en ont besoin.

2.3.4.3. PROGRESSION APPROXIMATIVE EN LITTÉRATIE NUMÉRIQUE

Le continuum est divisé en trois parties :

1 : Se familiariser avec les technologies numériques

- Faire fonctionner certains outils de technologie numérique
- Utiliser certaines applications pour effectuer des tâches
- Démontrer sa compréhension des concepts de la citoyenneté numérique

2 : Gérer l'information par l'entremise des technologies numériques

- Accéder à de l'information en utilisant les technologies numériques
- Évaluer le type d'information accessible par l'entremise des technologies numériques
- Démontrer sa compréhension des concepts de la citoyenneté numérique

3 : Communiquer au moyen des technologies numériques

- Échanger des idées par l'entremise des technologies numériques
- Communiquer avec les autres en utilisant les technologies numériques
- Démontrer sa compréhension des concepts de la citoyenneté numérique

En plus d'acquérir les compétences énumérées ci-dessus, il est également important pour les apprenants d'apprendre le vocabulaire numérique et de commencer à l'utiliser (p. ex., faire glisser, toucher, appuyer sur, réinitialiser, écran, connexion, URL, etc.).

REMARQUE

Selon leur expérience, les apprenants peuvent avoir différents degrés de compétence et d'assurance à l'égard des technologies numériques. Certains apprenants peuvent avoir beaucoup été exposés aux technologies numériques, tandis que d'autres sont peut-être néophytes.

Pour cette raison, il est probable que des apprenants de la classe aient encore besoin d'aide, de façon continue ou ponctuelle, pour accomplir une partie ou l'ensemble des tâches proposées dans le continuum. En conséquence, les précisions « avec de l'aide » ou « avec de l'aide au besoin » sont implicites dans les descripteurs ci-dessous.

Littératie numérique : Se familiariser avec les technologies numériques

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Faire fonctionner certains outils de technologie numérique		
Ordinateur		
• Nommer les éléments de base et les accessoires d'un ordinateur : souris, moniteur, clavier, écouteurs, imprimante, écran, port USB, bouton d'alimentation, clé USB. • Faire fonctionner un ordinateur étape par étape en suivant des instructions : - Allumer/éteindre l'ordinateur et le moniteur. - Ouvrir une session à l'ordinateur sans avoir à utiliser un identifiant ou un mot de passe. - Tenir et manipuler la souris correctement : déplacer le curseur, faire des clics gauche/droit, faire des clics simples ou doubles, glisser-déposer. - Distinguer les lettres et les chiffres sur le clavier. - Utiliser les touches courantes : Entrée, Retour arrière, Échap et Supprimer.	• Utiliser un ordinateur et ses accessoires de manière appropriée : - Ouvrir une session à l'ordinateur en tapant correctement son identifiant et son mot de passe. - Faire défiler l'écran vers le haut ou le bas avec la roulette de défilement de la souris ou la barre de défilement à l'écran. - Régler la taille de la police ou d'une illustration. - Utiliser plusieurs doigts pour taper sur le clavier. - Commencer à choisir les touches appropriées sur le clavier, dont les touches de ponctuation et d'accents.	• Utiliser un ordinateur et ses accessoires de façon autonome : - Ouvrir une session à l'ordinateur en suivant des instructions spéciales à l'écran. - Surligner du texte avec la souris. - Utiliser le clavier avec plusieurs doigts et les deux mains. - Repérer facilement les touches du clavier.
Autres technologies numériques (p. ex., tablette ou téléphone intelligent)		
• Repérer des éléments importants sur un appareil (p. ex., bouton marche/arrêt, bouton du volume, écran, icônes). • Faire fonctionner un appareil en suivant des instructions étape par étape : - Allumer/éteindre l'appareil. - Repérer les fonctions de base de l'appareil.	• Repérer et utiliser les commandes et les fonctions principales d'un appareil. • Faire fonctionner un appareil en suivant une démonstration étape par étape.	• Utiliser l'appareil de façon autonome. • Gérer adéquatement les paramètres élémentaires de l'appareil. • Personnaliser l'interface de l'appareil.
Utiliser certaines applications pour effectuer des tâches		
• Repérer et choisir des icônes pour ouvrir des applications. • Se connecter à un compte créé par l'instructeur (sans avoir à utiliser un identifiant et un mot de passe). • Utiliser un mot de passe lorsque nécessaire en suivant des instructions étape par étape. • Repérer et utiliser correctement les fonctions de base de certaines applications en suivant des instructions étape par étape. • Quitter et fermer des applications en suivant des instructions étape par étape.	• Ouvrir des applications en demandant de l'aide au besoin. • Créer un compte. • Se connecter à des applications en utilisant un mot de passe au besoin. • Reconnaître et utiliser correctement les fonctions importantes de certaines applications. • Quitter et fermer des applications.	• Ouvrir des applications de façon autonome. • Lorsque nécessaire, créer un compte par soi-même. • Ouvrir des applications et utiliser un mot de passe de façon autonome lorsque nécessaire. • Reconnaître et utiliser correctement des applications. • Quitter et fermer des applications de façon autonome.

Littératie numérique : Se familiariser avec les technologies numériques

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Démontrer sa compréhension des concepts de la citoyenneté numérique		
• Démontrer sa compréhension des noms d'utilisateur et des mots de passe. - Créer un mot de passe sécuritaire. • Protéger et sécuriser ses mots de passe. - Choisir des noms d'utilisateur et d'avatar appropriés. - Prendre des mesures pour protéger son identité numérique. - Définir des paramètres de confidentialité sur des outils de technologie numérique pour protéger son identité numérique.		

Littératie numérique : Gérer l'information par l'entremise des technologies numériques

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Accéder à de l'information en utilisant les technologies numériques		
• Accéder à Internet en suivant des instructions étape par étape pour ouvrir un navigateur Web. • Accéder à un site Web proposé par l'instructeur en suivant des instructions étape par étape. • Reconnaître les hyperliens et les activer. • Ouvrir et fermer un onglet. • Connaître et utiliser les boutons de la barre d'outils de navigation en suivant des instructions étape par étape (p. ex., page précédente, page suivante, actualiser, accueil, fermer). • Participer à une recherche simple, par mots clés, menée par l'instructeur, pour trouver de l'information (p. ex., recherche d'illustrations). • Repérer les fonctions clés de navigation sur un site Web (p. ex., accueil, page précédente, page suivante, fermer).	• Accéder à Internet en utilisant une icône de navigation ou le menu de démarrage. • Repérer la barre d'adresses et accéder à des sites Web en entrant une URL. • Créer un nouvel onglet et y ouvrir une page Web. • Effectuer une recherche par mots clés pour trouver de l'information. • Repérer et utiliser les boutons de la barre d'outils de navigation. • Repérer les différentes parties d'un site Web (p. ex., page d'accueil, barre de navigation, menus déroulants).	• Accéder à Internet de façon autonome en utilisant différents navigateurs. • Accéder à des sites Web en entrant une URL dans la barre d'adresses. • Ouvrir plusieurs onglets à la fois et changer de fenêtre au besoin. • Utiliser des mots clés pour trouver de l'information sur Internet. • Connaître et utiliser de façon autonome les boutons de la barre d'outils de navigation. • Naviguer et trouver de l'information sur un site Web précis en faisant défiler l'écran, en cliquant sur les liens et en utilisant la barre de navigation pour accéder aux menus déroulants.
Évaluer le type d'information accessible par l'entremise des technologies numériques		
• Repérer des publicités sur un site Web. • Faire la distinction entre le contenu et les publicités sur un site Web.	• Reconnaître que l'information en ligne provient de différentes sources. • Reconnaître qu'il existe en ligne des sources d'information crédibles et peu crédibles. • Repérer des exemples d'information crédible et peu crédible en suivant les directives de l'instructeur.	• Repérer la source d'un contenu particulier en ligne. • Distinguer entre information crédible et peu crédible.

Démontrer sa compréhension des concepts de la citoyenneté numérique
• Démontrer sa compréhension des droits d'auteur. • Démontrer sa compréhension de base de la façon d'évaluer la crédibilité de l'information sur Internet. • Démontrer sa compréhension de la façon de reconnaître les sites Web sécurisés.

Littératie numérique : Communiquer au moyen des technologies numériques

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Utiliser les technologies numériques de présentation (récits, blogues, présentations, clips audio et vidéo)		
• Reconnaître l'utilité de certaines applications utilisées en classe pour présenter de l'information. • Préciser la fonctionnalité de base d'une application (p. ex., une application de présentation). • Utiliser les fonctions de base d'une application pour présenter de l'information en suivant des instructions étape par étape (p. ex., pour créer un clip audio).	• Avec de l'aide, accéder et se connecter à une application. • Avec de l'aide, naviguer dans une application. • Avec de l'aide, utiliser les fonctions de base d'une application de présentation.	• Accéder et se connecter à une application de façon autonome. • Naviguer, de façon autonome, dans une application. • Utiliser les fonctions de base d'une application de présentation. • Repérer et utiliser les fonctions spécialisées d'une application.
Communiquer avec les autres en utilisant les technologies numériques		
Courriel		
• Repérer les éléments de base d'un courriel en suivant un modèle. • Préciser à quoi peuvent servir des courriels. • Reconnaitre une adresse courriel.	• Créer un compte de messagerie personnel. • Ouvrir des courriels et les lire. • Envoyer un courriel très simple à un destinataire. • Répondre à un courriel. • Supprimer un courriel. • Se connecter à un compte de messagerie et s'en déconnecter.	• Se connecter à un compte de messagerie et s'en déconnecter de façon autonome. • Gérer un compte de messagerie en utilisant les commandes appropriées pour ouvrir des courriels, y répondre, en supprimer ou en transférer. • Envoyer un courriel à plusieurs destinataires à la fois. • Envoyer un courriel en y joignant un fichier.
Autres outils de communication (p. ex., message texte, discussion sur des forums, médias sociaux)		
• Reconnaître les outils de communication utilisés en classe. • Préciser à quoi servent les divers outils de communication (p. ex., forum de discussion). • Utiliser divers outils pour communiquer en suivant des instructions étape par étape (p. ex., envoyer un message simple).	• Accéder et se connecter à divers outils de communication. • Naviguer dans divers outils de communication. • Communiquer de façon appropriée en utilisant divers outils de communication.	• Ouvrir divers outils de communication de façon autonome et s'y connecter. • Naviguer dans divers outils de communication de façon autonome. • Reconnaître et utiliser certaines fonctionnalités supplémentaires dans divers outils de communication. • Utiliser divers outils pour communiquer de façon autonome.
Démontrer une compréhension des concepts de la citoyenneté numérique		
• Comprendre ce qu'est la nétiquette. - Comprendre les règles de base de la nétiquette en ce qui a trait à l'utilisation des courriels (p. ex., ne pas écrire en lettres majuscules). - Comprendre à quoi servent les émoticônes et savoir quand les utiliser. - Suivre les règles d'usage et utiliser un langage approprié à chacun des outils de communication (p. ex., utilisation d'abréviations dans les messages textes).		

Littératie numérique : Communiquer au moyen des technologies numériques

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →

- Faire la distinction entre sources d'information crédibles et peu crédibles.
- Accorder de l'importance à la sécurité des renseignements personnels en prenant les mesures appropriées.
  - Reconnaître et supprimer les courriels indésirables, y compris les pourriels.
  - Faire la distinction entre les contacts en ligne fiables et peu fiables.
  - Faire preuve de prudence en ouvrant les courriels d'expéditeurs inconnus.
  - Éviter de donner des renseignements personnels.
- Comprendre l'importance de nommer les auteurs lorsqu'on indique une référence ou qu'on cite un extrait de leurs œuvres.

2.3.5. Adaptation culturelle

L'adaptation culturelle s'appuie sur des éléments de la composante sociolinguistique du modèle de compétence langagière des NCLC ainsi que sur des éléments de la compétence interculturelle. Il est important de revenir sur ces références.

Dans le document Niveaux de compétence linguistique canadiens, français langue seconde pour adultes, les informations concernant la composante sociolinguistique sont présentées à chaque NCLC de chaque habileté dans la section Descripteurs de connaissance clés, sous le titre sociolinguistique. Cette composante se concentre sur l'incidence de l'environnement social et culturel sur la langue: les marques de politesse; les registres de langue, etc. Il est donc important de sensibiliser les apprenants aux différences linguistiques entre les langues. Voici quelques éléments à prendre en compte :

- Le sens de la lecture (p. ex., de gauche à droite, de haut en bas)
- Les différents alphabets
- L'ordre des renseignements personnels selon les langues (p. ex., prénom, deuxième prénom, nom de famille; nom de famille, prénom)
- Les symboles courants utilisés pour s'orienter dans les lieux publics; les avertissements dans les lieux publics ou sur les produits domestiques.

La compétence interculturelle quant à elle est une compétence à part entière qui regroupe l'ensemble des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être qui permettent d'agir et de réagir de façon appropriée dans une culture donnée. Il s'agit d'une compétence particulière. En effet, « travailler le développement d'une compétence interculturelle, c'est aussi entrer dans le champ de l'affectif et du psychologique. Il faut intégrer dans l'enseignement des prises de conscience graduelles susceptibles d'induire des changements chez les apprenants dans leur quête de socialisation » (Lussier, 2004, 61)[15].

L'adaptation culturelle présentée ici puise plusieurs éléments dans la composante sociolinguistique du modèle de compétence langagière, mais aussi dans la compétence interculturelle.

Les apprenants avec des besoins en alphabétisation font face à plus de défis que les apprenants de FLS alphabétisés dans leur processus d'intégration au Canada. Leurs lacunes sur le plan de la scolarisation créent un certain nombre de barrières culturelles. Les nouveaux arrivants sont en présence d'une nouvelle culture – que l'on définit comme un ensemble de façons de penser, de comportements, de perceptions et de valeurs – ainsi que d'une nouvelle langue, et ils doivent s'intégrer à un système éducatif ayant une approche de l'apprentissage qui lui est propre. Comprendre les habitudes et les valeurs de la société d'accueil et s'adapter à sa culture d'apprentissage est donc indispensable.

[15] Lussier, D., 2004 : « Une approche de compétence de communication interculturelle », dans *Québec français*, 132, p.6-61.

2.3.5.1. STRATÉGIES POUR INTÉGRER LE DÉVELOPPEMENT DE L'ADAPTATION CULTURELLE

Tout d'abord, il est important que les apprenants moins alphabétisés comprennent l'importance de l'écrit et de la lecture dans la société canadienne, ce qui favorisera leur engagement dans l'apprentissage. Pour favoriser ce comportement, et faciliter l'acquisition des notions fondamentales en matière d'alphabétisation et d'apprentissage, les stratégies suivantes sont recommandées :

1. *Sensibiliser les apprenants aux façons de faire des Canadiens dans la vie de tous les jours*
   - Les procédures bancaires, les enquêtes de crédit, la relation avec le corps policier.
   - L'importance de s'engager dans sa communauté, à l'église ou dans les comités de parents et de comprendre le rôle de l'écrit dans ces contextes.
   - Les concepts relatifs au temps, à la ponctualité, et ce qui constitue un retard selon les contextes (p. ex., arriver 5 à 10 minutes en retard peut être problématique au travail, il peut y avoir des frais pour un rendez-vous manqué, il faut un motif acceptable pour s'absenter du travail).
   - Les traditions culturelles comme prendre ses vacances l'été.
   - L'importance d'avoir ses papiers d'identité sur soi (p. ex., la carte santé) et d'être en mesure de donner son nom et son adresse (en cas d'appel d'urgence au 911 ou pour demander comment se rendre quelque part).
   - La valeur des histoires écrites et orales.
   - L'utilisation des cartes et des répertoires pour obtenir de l'information.
   - L'utilisation des horaires pour organiser des activités personnelles et familiales, comme les sports, les loisirs, les réunions, les activités de clubs.

2. *Sensibiliser les apprenants à la culture d'apprentissage*
   - Être dans une salle de classe implique de rester assis derrière un pupitre pendant de longues périodes, d'être avec des instructeurs et des apprenants de sexe opposé, d'avoir parfois un instructeur plus jeune que soi.
   - Comprendre les avantages des outils de planification (p. ex., horaires, calendriers).
   - Les erreurs sont considérées comme naturelles lors de l'apprentissage d'une langue seconde, et les corriger favorise l'apprentissage.
   - On trouve des instructions écrites partout – à l'école, à la maison, au travail, sur les étiquettes des médicaments – et elles constituent de bonnes sources d'apprentissage.
   - L'apprentissage peut se produire en dehors de la classe (p. ex., lors d'une visite); il faut tirer profit de toutes les occasions.
   - Les compétences en littératie se développent graduellement, sur une longue période.
   - Les activités de préécriture constituent une base nécessaire au développement des compétences en écriture.
   - Il existe de nombreuses raisons de lire (p. ex., des instructions, des prix, des cartes de rendez-vous, etc.).
   - Une grande quantité de documents imprimés reçus à la maison fournissent de l'information utile (p. ex., délais à respecter, information en petits caractères, conditions) et constituent de bonnes sources d'apprentissage.

L'adaptation culturelle doit faire l'objet d'un enseignement explicite. Les apprenants comprendraient ainsi que leurs façons de penser, leurs comportements et les valeurs propres à leur culture peuvent parfois correspondre à ceux de la culture d'accueil, ou encore s'en écarter et avoir un impact négatif sur l'intégration.

2.3.5.2. PROGRESSION APPROXIMATIVE EN ADAPTATION CULTURELLE

Le tableau ci-dessous représente la progression de l'adaptation culturelle adaptée à la classe de FLS/alphabétisation. Rappelons que ce **continuum** vise à guider les instructeurs dans le choix des activités d'enseignement et d'évaluation. En effet, ce qui est proposé ne se rapporte pas à un niveau particulier d'alphabétisation ni de capacité langagière. Ce sont des jalons très généraux qui peuvent aider à fixer des objectifs d'apprentissage, à privilégier certaines interventions pédagogiques et à observer les progrès des apprenants à différents stades d'apprentissage.

Adaptation culturelle

Émergence →	Développement →	Perfectionnement →
Commencer à se sensibiliser à la culture : • Partager ses expériences passées avec la classe (p. ex., importance accordée à l'autoapprentissage et à l'apprentissage pratique). • Reconnaître que les différences culturelles peuvent créer un sentiment d'aliénation chez les apprenants (p. ex., possibilité que la relation parent/enfant s'inverse, car les enfants qui sont à l'école servent souvent de traducteurs et d'interprètes culturels ; les apprenants peuvent donc avoir l'impression d'être traités comme des enfants). • Devenir conscient des différences entre la culture d'origine et celle du Canada (p. ex., importance accordée à l'écrit; importance de la littératie pour décrocher un emploi; notion de retard et tenue vestimentaire appropriée à l'école et au travail). • Reconnaître le choc des cultures (malentendus, conflits) et le malaise qu'il cause. • Commencer à s'informer au sujet des contextes dans lesquels la littératie peut servir (p. ex., panneaux de signalisation, cartes, mises en garde, consignes de sécurité).	**Réfléchir sur les différences entre les cultures présentes en salle de classe, y compris la culture canadienne :** • Participer et contribuer à un échange de connaissances culturelles sur le thème : « comment cela se passe dans ma culture » (p. ex., achat de nourriture, éducation des enfants, conversation avec un patron, choix de sujets appropriés pour les études ou les discussions informelles). • Commencer à prendre conscience des différences (parfois considérables) de valeurs et de croyances entre les cultures. • Reconnaître que les comportements quotidiens des Canadiens peuvent être différents des siens (p. ex., conventions de politesse, procédures bancaires, enquêtes de crédit, relations avec le corps policier, groupes de protection de l'enfance, tarification des rendez-vous manqués, motifs acceptables pour s'absenter du travail). • Reconnaître que les valeurs préconisées dans le système juridique ou scolaire canadien peuvent être incompatibles avec ses propres valeurs culturelles et éducatives (p. ex., enseignement centré sur l'apprenant plutôt que sur l'instructeur, mesures disciplinaires pour les enfants; valeur des contrats écrits et de la correspondance officielle). • Reconnaître les différentes manifestations culturelles, les traditions et les symboles canadiens (p. ex., jours fériés, culture du bénévolat).	**Commencer à accepter la culture d'accueil et à s'y adapter à l'école, dans la collectivité et au travail :** • Reconnaître que la langue est le reflet de valeurs et d'habitudes culturelles (p. ex., choix des mots, registres de langue, formules de politesse, ton utilisé selon les circonstances et les interlocuteurs). • Comprendre qu'il est acceptable d'avoir des valeurs et des croyances différentes, tant que l'on n'enfreint pas la loi. • Reconnaître que, pour devenir des acteurs sociaux dans la culture canadienne, on doit se conformer au cadre de la collectivité ou à celui du travail. • Commencer à développer une pensée critique au sujet de la culture et prendre des décisions de façon autonome. • Accepter la façon dont les gens de différentes cultures pensent, se sentent et agissent.

PARTIE 3 Continuums des compétences en littératie

Introduction

Dans la section 2 de ce document, nous avons montré comment certaines aptitudes sont utiles pour apprendre à lire et à écrire, notamment celles relatives à la communication orale, l'acquisition de stratégies d'apprentissage, la numératie, la littératie numérique et l'adaptation culturelle. Soulignons que ces habiletés connexes gagnent à être enseignées en même temps que la lecture et l'écriture.

Cette section propose deux continuums de connaissances, de compétences et de stratégies qu'un apprenant adulte moins alphabétisé doit acquérir pour apprendre à lire et écrire. Le répertoire est organisé en un continuum de 7 composantes pour la lecture et un de 7 composantes pour l'écriture.

Les continuums visent à aider les instructeurs à observer les nombreuses façons dont les apprenants assimilent des concepts et développent des habiletés de littératie. Ils ne constituent pas un programme d'études, mais peuvent inspirer les instructeurs à développer des contenus et de possibles stratégies d'enseignement. Ils peuvent également servir à développer un outil diagnostique lorsqu'un apprenant rencontre des difficultés avec un concept ou une tâche en particulier. Finalement, ils rappellent que le parcours des apprenants est unique à chacun : certains acquièrent des compétences plus vite que d'autres, tous suivent des cheminements d'apprentissage distincts.

Les continuums ne sont pas liés à la progression des NCLC et ne la suivent pas.

Postulats pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture à des adultes moins alphabétisés

- La lecture et l'écriture sont des processus complexes faisant intervenir un grand nombre d'habiletés qui reste en lien étroit avec les habiletés à l'oral. Au stade de l'émergence d'une habileté, le point de départ est le plus souvent les aptitudes orales.
- L'apprentissage de la lecture se fait concurremment à l'apprentissage de l'écriture. Il y a une interaction positive entre les deux. Les apprentissages dans une habileté renforcent les progrès dans l'autre. Par conséquent, les deux habiletés s'enseignent en même temps.
- Il est préférable d'utiliser du matériel varié en provenance de l'environnement immédiat de l'apprenant, ce qui lui permet de s'exercer à des tâches de communication réelles.
- L'instructeur peut faciliter l'apprentissage de la lecture en faisant certaines adaptations aux textes à lire (diminuer la longueur du texte, limiter le nombre de types de phrases, fournir le début de l'histoire).
- L'instructeur peut faciliter l'apprentissage du code écrit en tolérant au début une orthographe approximative.
- Chaque parcours vers la littératie est unique. Il faut respecter le rythme d'apprentissage de chacun.
- L'acquisition des connaissances, compétences et stratégies de lecture et d'écriture peut s'avérer une tâche ardue pour des adultes moins alphabétisés. C'est pourquoi il faut favoriser l'enseignement explicite adapté au rythme d'apprentissage de cette clientèle.

CONTINUUM DE LECTURE

Vue d'ensemble des composantes du continuum de lecture

Il est important de souligner que chez les apprenants moins alphabétisés, ces compétences se développent lentement et leur enseignement explicite peut s'avérer indispensable pour les aider à acquérir les connaissances, les compétences et les stratégies décrites ci-dessous.

❶ Développer ses compétences visuelles et perceptuelles

L'acquisition de certaines compétences telles suivre le texte de haut en bas et de gauche à droite est un préalable à la lecture. D'autres compétences visuelles et perceptuelles aident les lecteurs à traiter l'information d'un texte en vue de lui donner un sens. Il s'agit de compétences comme repérer et interpréter les éléments graphiques d'un texte (p. ex., illustrations, couleurs, pictogrammes), les indices typographiques (p. ex., l'ajout de caractères gras ou italiques, la modification de la taille des polices, etc.) et les repères textuels permettant de structurer un texte (p. ex., titres, sous-titres, intertitres, organisation en paragraphes, etc.)

❷ Avoir recours aux éléments graphiques et visuels dans un texte pour mieux comprendre l'information

Les éléments figuratifs, symboliques ou codés en couleur dans un texte aident l'apprenant moins alphabétisé à comprendre que des éléments abstraits sur une page peuvent être porteurs de sens. Ces représentations visuelles tirées de la vie de tous les jours servent également de pont entre la construction du sens par l'expérience et la construction du sens par la lecture. En soi, ces éléments sont aussi porteurs d'information et aident les apprenants à décoder des messages importants dans leur environnement immédiat.

❸ Se servir d'indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques pour décoder et construire le sens des textes lus

La conscience phonologique est cette prise de conscience qu'un mot est composé de sons, que chaque son est représenté par une lettre ou une combinaison de lettres. La conscience phonologique se développe du global au particulier, de la segmentation de mots en syllabes à la segmentation de syllabes en phonèmes. La conscience phonologique s'acquiert graduellement par un travail sur les sons : identification des sons, fusion de différents sons pour former des syllabes et des mots, substitution d'un son dans un mot pour former un autre mot et ajout de sons pour former des mots nouveaux.

Segmenter les mots et se rendre compte que les mots peuvent être formés d'affixes (suffixes, préfixes et désinences) permet aussi de découvrir plus facilement le sens de mots nouveaux et peut amener l'apprenant à saisir certaines régularités orthographiques qui lui sont utiles pour comprendre le sens d'une phrase (p. ex., savoir que le « s » à la fin d'un mot peut indiquer qu'il y en a plusieurs).

Le décodage est la capacité de transposer à l'écrit sa conscience phonologique pour que les mots aient un sens. On enseigne le décodage dans le but d'aider l'apprenant à s'attaquer rapidement aux mots inconnus dans le texte et ainsi favoriser la fluidité en lecture, même au début de son apprentissage de la lecture. Si un apprenant ne parvient pas à décoder les mots de manière efficace, sa mémoire de travail devient surchargée et se trouve incapable de se concentrer sur la compréhension globale du texte.

Maîtriser le décodage peut être une tâche ardue pour les apprenants moins alphabétisés s'ils ignorent que les langues parlées possèdent des composantes sonores isolables; il se peut qu'ils n'aient jamais eu l'occasion d'analyser les motifs sonores du discours.

❹ Enrichir son vocabulaire pour favoriser la fluidité en lecture

Il existe un lien entre l'acquisition de nouveaux mots et le développement de la fluidité en lecture. Ce point a été brièvement abordé dans la section de la Partie 2 consacrée à la communication orale.

❺ Développer une conscience syntaxique : recourir à ses connaissances de la grammaire de la phrase et du texte pour comprendre les textes lus

Les mots eux-mêmes sont porteurs de sens, mais c'est dans des unités de sens de plus en plus larges que la pensée s'exprime (cooccurrences, segments de phrases, phrases). Pour pouvoir comprendre le sens d'une phrase, le lecteur fait appel à plusieurs indices : la ponctuation, l'ordre des mots, les structures de phrases, les marqueurs de relation, les indices morphologiques et les connaissances sémantiques.

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement

❻ Lire en suivant le processus de lecture

Grâce à divers indices (mise en forme du texte, éléments visuels, mots clés), un apprenant peut apprendre à anticiper sa lecture en émettant des hypothèses sur le type de texte et sur le contenu : offre d'emploi; annonce de location, facture, publicité, etc. Cet apprentissage est important, car il permet à l'apprenant, très progressivement, de sélectionner un document à lire en fonction de ses besoins et de repérer une information plus rapidement. Lors de la lecture, il peut améliorer son rythme et sa fluidité en se concentrant sur le contenu. Enfin, dans le cadre du processus de lecture, il apprend progressivement à réagir au texte lu.

❼ Identifier des types de textes, des intentions et des opinions

Lorsque les fondements de la lecture sont acquis, l'apprenant peut se concentrer sur le sens de ce qu'il lit. À cette étape de son apprentissage, il commence à comprendre que le texte écrit peut remplir diverses fonctions, par exemple raconter un événement, transmettre de l'information ou inciter à l'action. Il fait appel aussi de plus en plus à ses connaissances antérieures pour saisir le sens de ce qu'il lit. Puisque sa mémoire de travail est libérée de la charge du décodage, l'apprenant peut se concentrer sur les stratégies et les techniques qui rendront sa lecture plus facile, fluide et expressive.

CONTINUUM EN ÉCRITURE

Vue d'ensemble des composantes du continuum pour l'écriture

❶ Développer ses habiletés visuelles et motrices

Pour pouvoir bien écrire, les apprenants doivent améliorer leur motricité fine et leur habileté à voir de près.

Au fil du temps, les apprenants développeront d'autres compétences motrices grâce à la manipulation d'appareils numériques et l'utilisation d'accessoires de salle de classe (p. ex., écran tactile, agrafeuse, perforeuse, punaises). Ils pourront transférer ces habiletés de motricité fine dans des activités de leur vie personnelle et professionnelle.

❷ Utiliser l'information visuelle (images, symboles, graphiques, tableaux)

L'utilisation d'une variété d'éléments visuels, symboliques ou codés en couleur permet de comprendre que des signes abstraits peuvent transmettre du sens. Ces éléments peuvent servir de pont entre la recherche de signification basée sur l'expérience et la recherche de signification basée sur le texte. Les représentations visuelles sont également utilisées pour appuyer le sens des textes écrits, et sont par ailleurs utiles en elles-mêmes pour communiquer des idées et des informations.

❸ Orthographier des mots familiers et moins connus à l'aide d'une variété de stratégies

Il y a un rapport direct entre l'apprentissage des concepts en lecture et l'aptitude à écrire. Pour lire, tout comme pour écrire, il faut savoir qu'une phrase est composée de mots, que les mots sont porteurs de sens, qu'ils sont formés à l'oral d'une chaîne de sons et que ces sons, à l'écrit, correspondent à des lettres ou des combinaisons de lettres. Pour écrire, l'apprenant se nourrit constamment de ce qu'il a appris en lecture; réciproquement, dès qu'il commence à écrire, il consolide ses apprentissages en lecture.

Au début, l'orthographe est approximative, mais elle s'améliore à mesure que l'apprenant enrichit son vocabulaire visuel (mots fréquents qu'il mémorise), qu'il découvre des régularités orthographiques et morphosyntaxiques (préfixes, suffixes, désinences, accords, organisation des mots en groupes syntaxiques).Les instructeurs auront intérêt à proposer un encadrement soutenu pour que les apprenants de FLS en alphabétisation effectuent les activités et acquièrent les compétences et les stratégies décrites dans le continuum ci-dessous.

❹ Avoir recours à un vocabulaire étendu

Plus les apprenants mémorisent des mots de vocabulaire, plus ils auront la possibilité de communiquer efficacement par écrit des informations précises, des émotions et des opinions. Les instructeurs auront intérêt à proposer un encadrement soutenu pour que les apprenants utilisent des stratégies efficaces pour enrichir leur vocabulaire visuel.

❺ Recourir à ses connaissances de la grammaire, de la phrase et du texte pour écrire des textes

Pour exprimer toutes les nuances de sa pensée, il faut être capable de s'exprimer en combinant des mots, en formant des groupes de mots et en les combinant dans des phrases en respectant l'ordre des mots et la syntaxe de la phrase.

❻ Avoir recours aux éléments graphiques et de mise en page

Les éléments graphiques et une mise en page soignée permettent de présenter l'information de façon ordonnée et compréhensible.

❼ Écrire en suivant le processus d'écriture

Le processus d'écriture est une démarche en quelques étapes que les bons scripteurs suivent pour mener à bien leurs productions écrites.

Continuum: Lecture

❶ Développer ses compétences visuelles et perceptuelles

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
1.1. Repérer des éléments graphiques dans des photos et des images				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Repérer des objets précis et concrets dans des photos et des dessins réalistes (p. ex., un crayon dans un ensemble de fournitures scolaires sur une photo).	Repérer **des détails précis** dans des photos et des dessins réalistes (p. ex., la couleur des yeux dans le dessin d'un visage).	Repérer des détails précis et **des conventions graphiques dans des dessins au trait familiers** (p. ex., une bulle de texte dans une bande dessinée).	Repérer des caractéristiques précises et des conventions graphiques dans des dessins au trait, des cliparts ou des schémas simplifiés (p. ex., un escalier sur un plan de bâtiment).	Repérer des caractéristiques précises et des conventions graphiques dans des **dessins stylisés, des cliparts ou des schémas simples peu familiers** (p. ex., les marques graphiques indiquant le mouvement dans une bande dessinée).
1.2. Repérer des détails distinctifs dans un texte				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître **quelques** lettres de l'alphabet en majuscules.	Reconnaître **la plupart** des lettres de l'alphabet en majuscules.	Reconnaître **toutes** les lettres de l'alphabet en majuscules.	Acquis à ce palier.	Acquis à ce palier.
Reconnaître **quelques** lettres de l'alphabet en minuscules.	Reconnaître **la plupart** de lettres de l'alphabet en minuscules.	Reconnaître **toutes** les lettres de l'alphabet en minuscules.	Reconnaître les lettres minuscules et **pouvoir différencier, dans des mots lus, de façon assez constante, les lettres minuscules qui se ressemblent** (p. ex., *b* et *d*; *p* et *q*).	Reconnaître les lettres de l'alphabet en minuscules et pouvoir différencier, dans des mots lus, **facilement et spontanément**, les lettres minuscules qui se ressemblent (p. ex., *b* et *d*; *p* et *q*).
Associer une lettre ou un mot fréquent imprimé à son homologue écrit à la main.	Associer une lettre ou un mot à son homologue écrit dans **une police différente** ou écrit à la main et **reconnaître quelques changements de style pour la mise en relief** (p. ex., soulignement).	**Reconnaître plusieurs lettres et mots écrits dans diverses polices et repérer plusieurs** changements de style pour la mise en relief (p. ex., soulignement, caractères gras).	Reconnaître les lettres et les mots écrits dans diverses polices, **avec ou sans empattement**, et repérer **la plupart** des changements de style pour la mise en relief (p. ex., italiques, effet d'ombre).	Reconnaître les lettres et les mots écrits dans diverses polices **stylisées** et **certaines polices cursives** et repérer **une variété** de styles pour la mise en relief (p. ex., caractères gras, soulignement, petits changements de taille, italique).

❷ Avoir recours aux éléments graphiques et visuels dans un texte pour mieux comprendre l'information

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
2.1. Tirer parti de photos, d'illustrations et d'autres éléments graphiques pertinents au plan personnel pour comprendre et interpréter les textes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Associer des objets de la vie courante à des photos personnelles.	**Utiliser les photos ou les illustrations d'un texte pour établir le lien entre ces éléments et la réalité** (p. ex., images ou photos illustrant une marche à suivre simple).	Utiliser **divers éléments graphiques** d'un texte pour établir le lien entre ces éléments et la réalité (p. ex., entre les pictogrammes des prévisions météo et le temps qu'il fait).	Interpréter **une variété d'éléments graphiques** pour comprendre des textes simples (p. ex., reformuler ou expliquer un plan figurant dans un dépliant touristique).	Interpréter une variété d'éléments graphiques pour comprendre des textes simples et des **textes plus complexes** (p. ex., reformuler ou expliquer un diagramme figurant dans le Guide alimentaire canadien).
2.2. Reconnaître des symboles, des pictogrammes et des codes de couleur pour comprendre et interpréter les textes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître et comprendre le sens de **quelques** symboles et pictogrammes courants simples représentant des mots concrets.	Reconnaître et comprendre le sens de quelques symboles et **pictogrammes courants, au travail, dans la collectivité ou à l'école**.	Reconnaître et comprendre le sens d'**une variété** de symboles et pictogrammes courants, au travail, dans la collectivité ou à l'école.	**Comprendre et utiliser adéquatement** une variété de symboles et pictogrammes courants, au travail, dans la collectivité ou à l'école.	Acquis à ce palier.
Interpréter **avec de l'aide** le sens de l'information picturale ou symbolique dans des diagrammes, des cartes, des graphiques et des tableaux **simples**.	Interpréter **avec une certaine aisance** le sens de l'information picturale ou symbolique dans des diagrammes, des cartes, des graphiques et des tableaux **d'une certaine complexité**.	Interpréter **avec aisance** le sens de l'information picturale ou symbolique dans des diagrammes, des cartes et des graphiques **plus complexes.**	Interpréter avec aisance l'information picturale ou symbolique dans des diagrammes, des cartes et des graphiques **complexes**.	Interpréter avec aisance et **utiliser de façon appropriée** l'information picturale ou symbolique dans des diagrammes, des cartes et des graphiques **complexes**.
2.3. Reconnaître comment est organisée l'information dans des tableaux et d'autres textes avec éléments graphiques				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Lire et expliquer, **avec beaucoup d'aide**, des renseignements simples contenus dans un tableau ou d'autres textes avec éléments graphiques (p. ex., un calendrier).	Lire et expliquer, **avec un peu d'aide**, des renseignements simples contenus dans un tableau ou d'autres textes avec éléments graphiques (p. ex., un horaire d'autobus).	Lire et expliquer, **de façon autonome**, des renseignements simples contenus dans un tableau ou d'autres textes avec éléments graphiques (p. ex., une carte de transport en commun).	Lire et expliquer, de façon autonome, des renseignements **assez complexes** contenus dans un tableau ou d'autres textes avec éléments graphiques (p. ex., une carte de transport en commun).	Lire et interpréter, de façon autonome, des renseignements **complexes** contenus dans un tableau ou d'autres textes avec éléments graphiques (p. ex., un dépliant touristique comportant un tableau, une carte ou un trajet).

2.4. Reconnaître comment est présentée l'information dans textes à forme prédéterminée (enveloppes, cartes d'identité, courriels, etc.)				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier le haut, le milieu et le bas de la page pour trouver des renseignements dans des textes simples et courants à forme prédéterminée (p. ex., carte de vœux, carte d'identité).	**Reconnaître quelques éléments de mise en pages et de format de textes simples et courants à forme prédéterminée** (p. ex., lire le nom du destinataire sur une enveloppe et la ligne d'objet dans un courriel).	**Utiliser sa connaissance de la mise en pages et du format de textes simples et courants à forme prédéterminée pour repérer des informations simples** (p. ex., repérer les coordonnées de temps et de lieu dans une carte d'invitation; repérer la date dans l'en-tête d'un courriel).	Utiliser sa connaissance de la mise en pages et du format de textes simples et courants à forme prédéterminée pour repérer des informations **assez complexes** (p. ex., cartes d'identité, fiches de paie, notes de rendez-vous, recettes).	Utiliser sa connaissance de la mise en pages et du format de textes simples et courants à forme prédéterminée pour repérer des informations **complexes** (p., ex., porter attention au texte surligné en couleurs ou aux formes graphiques comme une flèche).

❸ Se servir d'indices graphophonétiques, sémantiques et syntaxiques pour décoder et construire le sens des textes lus

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
3.1. Développer une conscience lexicale				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier à l'écoute **un** mot dans une courte phrase (p. ex., lever la main quand l'instructeur dit le mot *radio* en prononçant la phrase *J'aime écouter la radio*).	Identifier à l'écoute **quelques** mots dans de courtes phrases (p. ex., redire une phrase de 2 à 3 mots en segmentant chacun des mots : *Je / suis / nerveux*.)	Distinguer à l'écoute **plusieurs** mots dans des phrases assez longues (p. ex., pointer chacun des mots dans la phrase : *Je bois du café chaud*.)	**Lire de courtes phrases auxquelles on ajoute ou substitue un mot ou groupe de mots** (p. ex., *Je bois du café / du thé / une boisson gazeuse / du lait chaud*).	Acquis à ce palier.
3.2. Développer une conscience syllabique				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier et différencier à l'oral les syllabes **de son prénom et de quelques mots familiers**.	Identifier et différencier à l'oral les syllabes **d'une variété de mots familiers**.	Identifier, différencier et **manipuler** à l'oral les syllabes de **plusieurs mots familiers et de quelques mots moins familiers**.	Identifier, différencier et manipuler à l'oral les syllabes **d'une variété de mots familiers et moins familiers**.	Acquis à ce palier.
3.3. Développer une conscience phonémique et comprendre le système graphophonétique				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier et différencier à l'oral **quelques-uns** des 36 phonèmes **dans son prénom et dans quelques mots familiers** (voir l'annexe 1 pour la liste des 36 phonèmes).	Identifier et différencier à l'oral **plusieurs** des 36 phonèmes de la langue française, dans une **variété de mots familiers** (voir l'annexe 1 pour la liste des 36 phonèmes).	Identifier, différencier et manipuler à l'oral **la plupart** des 36 phonèmes de la langue française, **dans plusieurs mots familiers et dans quelques mots moins familiers** (voir l'annexe 1 pour la liste des 36 phonèmes).	Identifier, différencier et manipuler à l'oral **les 36 phonèmes** de la langue française, **dans une variété de mots familiers et moins familiers** (voir l'annexe 1 pour la liste des 36 phonèmes).	Acquis à ce palier.
Associer **quelques** graphèmes à leurs phonèmes respectifs (voir l'annexe 2 pour la liste des catégories de graphèmes).	Associer **plusieurs** graphèmes à leurs phonèmes respectifs (voir l'annexe 2 pour la liste des catégories de graphèmes).	Associer **la plupart** des graphèmes à leurs phonèmes respectifs (voir l'annexe 2 pour la liste des catégories de graphèmes).	**Utiliser sa connaissance du système graphophonétique pour décoder des mots.**	Utiliser sa connaissance du système graphophonétique pour décoder les mots et **construire le sens des textes lus**.

3.4. Prendre conscience des règles orthographiques d'ordre lexical (orthographe lexicale)				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître que l'ordre des lettres est important dans son propre nom (p. ex., agencer un groupe de lettres pour former son prénom).	Reconnaître **quelques régularités orthographiques simples** dans les textes lus (p. ex., les mots ayant pour son final [j] s'écrivent généralement avec « ge », tels que le mot *fromage*).	Reconnaître **plusieurs régularités orthographiques simples et quelques régularités orthographiques complexes** dans les textes lus (p. ex., les mots ayant pour son final [ssion] s'écrivent généralement avec « tion », tels que le mot *attention*).	Reconnaître la **plupart des régularités orthographiques simples et plusieurs régularités orthographiques complexes** dans les textes lus (p. ex., les mots ayant pour son initial [an] s'écrivent généralement avec « en », tels que le mot *enfant*).	**Utiliser sa connaissance d'une variété de régularités orthographiques pour décoder les mots et construire le sens des textes lus.**

3.5. Prendre conscience des règles orthographiques d'ordre grammatical (orthographe grammaticale)				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître **certaines** règles grammaticales **de base** dans les textes lus (p. ex., l'utilisation du déterminant avec le nom).	Reconnaître **quelques** règles grammaticales **simples** dans les textes lus (p. ex., les marques de genre et de nombre des noms et des adjectifs).	Reconnaître **plusieurs** règles grammaticales simples et **quelques règles modérément complexes** dans les textes lus (p. ex., les désinences des verbes réguliers au présent de l'indicatif).	Reconnaître **la plupart** des règles grammaticales simples et **plusieurs** règles modérément complexes dans les textes lus (p. ex., les désinences des verbes réguliers au passé composé, à l'imparfait et au futur de l'indicatif).	**Utiliser sa connaissance d'une variété de règles grammaticales simples et complexes pour décoder les mots et construire le sens des textes lus.**

3.6. Repérer les préfixes et les suffixes dans les mots lus dans les textes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Comprendre que les préfixes et les suffixes sont des éléments ajoutés à un mot de base pour former un nouveau mot appelé *mot dérivé*.	**Reconnaître, dans les textes lus, quelques préfixes et suffixes courants et en comprendre le sens** (p. ex., les préfixes de profession tels que /iste/, comme dans le mot *dentiste*).	Reconnaître, dans les textes lus, **plusieurs** préfixes et suffixes courants et en comprendre le sens (p. ex., les suffixes diminutifs tels que /ette/ comme dans le mot *fourchette*).	Reconnaître, dans les textes lus, **plusieurs préfixes et suffixes courants et quelques-uns moins courants** et en comprendre le sens (p. ex., les suffixes péjoratifs tels que /âtre/, comme dans le mot *noirâtre*).	**Utiliser sa connaissance d'une variété de préfixes et de suffixes courants et moins courants pour comprendre les mots lus et construire le sens des textes lus.**

❹ Enrichir son vocabulaire pour favoriser la fluidité en lecture

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
4.1. Reconnaître les mots fréquents				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître globalement **quelques** mots familiers dans des communications écrites courantes en observant les lettres, la forme des mots ou leur longueur.	Reconnaître globalement **quelques-uns des 100 mots les plus fréquents** (p. ex., *le*, *de*, *un*, *une*, *et*, *à*, *il*, *je*) **en s'aidant, au besoin, d'une banque de mots fréquents**.	Reconnaître globalement **la plupart** des 100 mots les plus fréquents (p. ex., *son*, *que*, *se*, *qui*, *dans*, *en*, *du*, *elle*, *au*, *ce*) **et plusieurs expressions fréquentes**.	Lire des **phrases simples** en s'appuyant sur sa capacité à reconnaître globalement les mots et les expressions fréquentes.	Lire des **textes simples** en s'appuyant sur sa capacité à reconnaître globalement les mots et les expressions fréquentes.
4.2. Utiliser une banque de mots fréquents				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Commencer à développer une banque de mots fréquents avec l'appui de photos et d'illustrations.	**Enrichir sa banque de mots fréquents en y ajoutant des mots simples puisés de ses expériences personnelles** (p. ex., son propre nom, son adresse, sa famille, repas, sortie).	Enrichir sa banque de mots fréquents en y ajoutant des mots puisés **de ses lectures personnelles et de mots ressortis lors d'activités de groupe ou du travail collaboratif**.	**Lire un éventail élargi de mots fréquents en lien avec des expériences familières et pertinentes au plan personnel en s'aidant, au besoin, de sa banque de mots fréquents.**	Acquis à ce palier.
4.3. Utiliser des dictionnaires illustrés				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Utiliser un dictionnaire illustré, **avec un appui soutenu**, pour trouver le sens de nouveaux mots lus ou entendus.	Utiliser un dictionnaire illustré, **avec un appui modéré**, pour trouver le sens de nouveaux mots lus ou entendus.	Utiliser un dictionnaire illustré **ou un dictionnaire simplifié**, **avec un appui ponctuel**, pour trouver le sens de nouveaux mots lus ou entendus.	Utiliser un dictionnaire illustré ou un dictionnaire simplifié, **de façon autonome**, pour trouver le sens de nouveaux mots lus.	Utiliser un **dictionnaire conventionnel**, de façon autonome, pour trouver le sens de nouveaux mots lus.

❺ Développer une conscience syntaxique : recourir à ses connaissances de la grammaire de la phrase et du texte pour comprendre les textes lus

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
5.1. Faire appel à ses habiletés à l'oral pour reconnaître la structure de la phrase				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Reconnaître **quelques** classes de mots dans des phrases simples, lues, et ce, en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	Reconnaître **plusieurs** classes de mots dans des phrases simples lues, et ce, en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	Reconnaître **la plupart** des classes de mots dans des phrases simples lues, et ce, en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	Reconnaître la plupart des classes de mots dans des **phrases assez complexes** lues, et ce, en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	**Utiliser sa connaissance des classes de mots pour comprendre une variété de phrases lues et construire le sens des textes lus.**
Comprendre que la phrase est un ensemble de mots ou de propositions qui s'enchaînent de manière logique et cohérente pour exprimer une idée.	**Lire des phrases simples constituées d'un sujet et d'un prédicat de phrase.**	Lire des phrases simples constituées d'un sujet, d'un prédicat de phrase **et d'un complément de phrase**.	Lire des phrases **d'une certaine complexité**, **de divers types et de diverses formes**.	**Utiliser sa connaissance du modèle de la phrase de base et de la structure de divers types et formes de phrases pour comprendre les phrases lues et construire le sens des textes lus.**
Reconnaître la **majuscule et le point** comme des signes qui marquent les limites de la phrase.	Reconnaître **la virgule comme un signe qui sépare certains groupes de la phrase afin de mieux structurer sa forme et de clarifier son contenu**.	**Reconnaître et comprendre l'utilisation de la ponctuation de base dans des textes simples et familiers** (p. ex., point d'exclamation, point d'interrogation).	Reconnaître et comprendre l'utilisation d'une **variété de signes de ponctuation** dans des textes simples et familiers (p. ex., point d'exclamation, virgule, apostrophe, point-virgule).	**Utiliser sa connaissance d'une variété de signes de ponctuation pour comprendre les phrases lues et construire le sens des textes lus.**
5.2. Faire appel à sa connaissance des marqueurs de relation pour comprendre des textes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Comprendre que les marqueurs de relation sont des mots ou des expressions qui servent à établir des liens entre les phrases ou à mettre en relation deux idées.	**Reconnaître, dans les textes lus, quelques marqueurs de relation simples et en comprendre le sens** (p. ex., *ensuite* indique l'ajout d'une idée à une autre déjà émise).	Reconnaître, dans les textes lus, **plusieurs** marqueurs de relation simples et **quelques-uns plus complexes** et en comprendre le sens (p. ex., *parce que* indique l'effet d'un fait sur un autre).	Reconnaître, dans les textes lus, **une variété** de marqueurs de relation **simples et complexes** et en comprendre le sens (p. ex., *par conséquent* exprime le résultat d'un fait).	**Utiliser sa connaissance d'une variété de marqueurs de relation simples et complexes pour construire le sens des textes lus.**

❻ Lire en suivant le processus de lecture

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
6.1. Planifier sa lecture et gérer sa compréhension pendant la lecture				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Planifier ses lectures en faisant appel à **une** stratégie de prélecture (p. ex., cerner son intention de lecture).	Planifier ses lectures en faisant appel à **deux** stratégies de prélecture (p. ex., cerner son intention de lecture et survoler le texte).	Planifier ses lectures en faisant appel à **quelques** stratégies de prélecture (p. ex., survoler le texte et faire des prédictions à partir des éléments observés sur la page couverture).	Planifier ses lectures en faisant appel à **plusieurs** stratégies de prélecture (p. ex., anticiper le sujet du texte à lire en le survolant de manière à en déterminer les caractéristiques).	Planifier ses lectures en faisant appel à **une variété** de stratégies de prélecture (p. ex., survoler le texte, anticiper le sujet et faire des prédictions à partir d'éléments d'organisation du texte et de ses connaissances antérieures).
Mettre en œuvre **quelques** stratégies **simples** afin de gérer sa compréhension pendant la lecture (p. ex., lire par groupes de mots).	Mettre en œuvre **plusieurs** stratégies **simples** afin de gérer sa compréhension pendant la lecture (p. ex., évoquer par l'imagerie mentale).	Mettre en œuvre **quelques** stratégies **assez complexes** afin de gérer sa compréhension pendant la lecture (p. ex., identifier l'idée principale et les idées secondaires).	Mettre en œuvre **quelques** stratégies **complexes** afin de gérer sa compréhension pendant la lecture (p. ex., faire des inférences).	Mettre en œuvre **une variété de stratégies simples et complexes** afin de gérer sa compréhension pendant la lecture.
6.2. Lire en prêtant attention au rythme et à la fluidité				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Lire à haute voix des textes **simples** et courts avec un **certain rythme et une certaine précision et fluidité**.	Lire à haute voix des textes **simples** et courts **avec rythme, précision et fluidité**.	Lire à haute voix des textes **assez longs** avec un **certain rythme et une certaine précision et fluidité**.	Lire à haute voix des textes **assez longs avec rythme, précision et fluidité**.	Lire à haute voix des textes **assez complexes et assez longs** avec rythme, précision et fluidité.
6.3. Réagir à un texte lu				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Réagir à un texte lu en confirmant ou en rejetant ses prédictions initiales à la lumière des informations tirées de sa lecture.	Réagir à un texte lu **en faisant appel à quelques stratégies simples** (p. ex., reformuler les idées importantes du texte dans ses propres mots).	Réagir à un texte lu en faisant appel à **plusieurs** stratégies simples (p. ex., faire des liens avec son vécu et le texte).	Réagir à un texte lu en faisant appel à **quelques stratégies assez complexes** (p. ex., analyser et évaluer ses nouvelles connaissances pour se les approprier et les utiliser dans des situations de la vie courante).	Réagir à un texte lu en faisant appel à **une variété de stratégies simples et assez complexes**.

❼ Identifier des types de textes, des intentions et des opinions

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
7.1. Reconnaître le but des différents textes et l'intention de l'auteur				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Différencier **deux types de messages simples et courts** (p. ex., courriels et invitations).	**Reconnaître quelques types de textes simples et lire avec une intention précise** (p. ex., lire des instructions, vérifier un prix).	Reconnaître **une variété de types de textes assez complexes** et lire avec une intention précise (p. ex., facture, bail, talon de paie, courrier indésirable, publicité politique).	Reconnaître une variété de types de textes **complexes** et lire avec une intention précise (p. ex., facture, bail, talon de paie, courrier indésirable, publicité politique).	Reconnaître une variété de types de textes **complexes et évaluer l'importance d'un texte et l'urgence de le lire selon son but ou sa pertinence** (p. ex., documents d'immigration, avis d'expulsion, relevés de carte de crédit).
7.2. Identifier des valeurs et des opinions				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Démontrer des habiletés en littératie critique en mettant en évidence les valeurs ou les modes de vie représentés dans les textes.	**Utiliser quelques habiletés de pensée critique pour évaluer les messages véhiculés dans les textes lus** (p. ex., mettre en évidence les valeurs représentées dans une publicité).	Utiliser **plusieurs** habiletés de pensée critique pour évaluer les messages véhiculés dans les textes lus (p. ex., distinguer les faits des opinions dans un article d'un journal local).	Utiliser **une variété** d'habiletés de pensée critique pour évaluer les messages véhiculés dans les textes lus (p. ex., émettre une opinion personnelle sur les valeurs véhiculées par un texte à l'aide de sa connaissance du sujet traité et de son expérience personnelle).	Utiliser une variété d'habiletés de pensée critique **avancées** pour évaluer les messages véhiculés dans les textes lus (p. ex., déterminer l'efficacité d'un message en fonction des valeurs qui y sont promues et des destinataires auxquels il s'adresse).

ANNEXE 1 : Les 36 phonèmes de la langue française

Voyelles		Consonnes	
[i]	**li**t, **i**l, **ly**re	[f]	**f**usée, **ph**oto, neu**f**, **f**eu
[u]	**ou**rs, gen**ou**, r**ou**e	[v]	**v**ache, **v**ous, rê**v**e
[y]	tort**u**e, r**u**e, vêt**u**	[s]	**s**erpent, ta**ss**e, na**t**ion, **c**elui, **ç**a
[a]	**a**vion, **a**mi, p**a**tte	[z]	**z**èbre, **z**éro, mai**s**on, ro**s**e
[ɑ]	**â**ne, p**a**s, p**â**te	[ʃ]	**ch**at, tâ**ch**e, **sch**éma
[ɑ̃]	**an**ge, s**an**s, v**en**t	[ʒ]	**j**upe, **g**ilet, **ge**ôle
[o]	m**o**t, **eau**, z**o**ne, s**au**le	[l]	**l**une, **l**ent, so**l**
[ɔ]	**o**s, f**o**rt, d**o**nner, s**o**l	[r]	**r**obot, **r**ue, veni**r**
[ɔ̃]	li**on**, t**on**, **om**bre, b**on**té	[p]	**p**omme, sou**p**e, **p**ère
[e]	**é**cole, bl**é**, all**er**, ch**ez**	[b]	**b**alle, **b**on, ro**b**e
[ɛ]	**ai**gle, l**ai**t, m**er**ci, f**ê**te	[m]	**m**outon, **m**ot, fla**mm**e
[ɛ̃]	lap**in**, br**in**, pl**ein**, b**ain**	[t]	**t**ambour, **t**erre, vi**t**e
[ø]	f**eu**, p**eu**, d**eux**	[d]	**d**ent, **d**ans, ai**d**e
[œ]	m**eu**ble, p**eur**	[n]	**n**uage, a**n**imal, **n**ous, to**nn**e
[œ̃]	parf**um**, l**un**di, br**un**	[k]	**c**adeau, **c**ou, **q**ui, sa**c**, **k**épi
[ə]	r**e**quin, pr**e**mier	[g]	**g**âteau, ba**gu**e, **g**are, **gu**i
		[ɲ]	pei**gn**e, a**gn**eau, vi**gn**e
		[j]	qu**ill**e, **y**eux, pi**ed**, pan**ier**
		[w]	**oi**seau, **ou**i, f**ou**et
		[ɥ]	pu**i**t, hu**i**le, lu**i**

Source : ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2017). Site L'Atelier [consulté le 18 février 2017 : http://atelier.on.ca/edu/pdf/Mod12_tableau_36_phonemes.pdf].

ANNEXE 2 : Les graphèmes de la langue française, par catégories

Catégorie 1 : Voyelles a e i y o u
Catégorie 2 : Voyelles avec accent é è ê à
Catégorie 3 : Consonnes (phonèmes longs) s s(z) c(s)/ç j g(j) f ch r v m l n
Catégorie 4 : Consonnes (phonèmes courts) t p d b h k c q/ qu w g/ gu x
Catégorie 5 : Graphèmes de deux lettres ou plus Groupe 1 : au/eau on/om ou Groupe 2 : eu an/am/en/em oi Groupe 3 : er/ez (é) ei/ai (è) in/im/ain/aim/ein un/um Groupe 4 : ien gn il/ille ouil/ouille ail/aille eil/eille euil/euille œu
Catégorie 6 : Graphèmes moins fréquents e + 2 consonnes (è) ai (è) â ë eu (e) ph tion ch (k) yn/ym

Source : ONTARIO. MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION (2003). Guide d'enseignement efficace de la lecture de la maternelle à la 3e année [consulté le 18 février 2017 : http://www.atelier.on.ca/edu/resources/guides/GEE_Lecture_M_3.pdf], p. 3.27.

❶ Développer ses habiletés visuelles et motrices

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
1.1. Utiliser des instruments d'écriture				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Écrire, dessiner et colorier avec un **certain** contrôle, sur une surface horizontale, en utilisant une variété d'accessoires.	Écrire, dessiner et colorier avec un **contrôle adéquat**, sur **diverses surfaces**, en utilisant une variété d'accessoires.	Écrire, dessiner et colorier avec **beaucoup de contrôle**, sur diverses surfaces, en utilisant une variété d'accessoires.	Acquis à ce palier.	Acquis à ce palier.
1.2. Former des lettres, écrire des chiffres et utiliser des espaces				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Former **quelques** lettres majuscules et minuscules de façon plus ou moins lisible, à partir d'un modèle.	Former **plusieurs** lettres majuscules et minuscules de façon lisible, **sans modèle**.	Former **toutes** les lettres majuscules et minuscules de **façon automatique**.	Former toutes les lettres majuscules et minuscules **dans une variété de styles**.	Commencer à développer son propre style d'écriture et à incliner les lettres ou à les attacher les unes aux autres.
Combiner **quelques** lettres pour former des **mots courts et simples**.	Combiner des lettres avec aisance pour former des **mots courts et simples**.	Combiner des lettres avec aisance pour former **plusieurs** mots courts et **quelques mots plus longs**.	Combiner des lettres avec aisance pour former plusieurs mots **de diverses longueurs**.	Acquis à ce palier.
Former **la plupart** des chiffres de 1 à 10 à **partir d'un modèle**.	Former les chiffres de 1 à 10 **de façon lisible sans modèle**.	Former les chiffres de 1 à 10 **de façon automatique**.	Combiner des chiffres pour **former des nombres à 2 et à 3 chiffres**.	Combiner des chiffres pour **former des nombres à plusieurs chiffres**.

❷ Utiliser l'information visuelle (images, symboles, graphiques, tableaux)

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
2.1. Utiliser des éléments visuels pour transmettre du sens dans le texte				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Communiquer de l'information à l'aide de **quelques mots** et de quelques éléments visuels **simples** (p. ex., photos, dessins).	Communiquer de l'information à l'aide **de quelques phrases** et de quelques éléments visuels **simples** (p. ex., photos, dessins).	Rédiger de **courts textes** en y intégrant **quelques** éléments visuels **variés** (p. ex., photos, dessins, lettrage de couleurs).	Rédiger **des textes** en y intégrant **plusieurs** éléments visuels **variés** (p. ex., photos, dessins, lettrage de couleurs, schémas).	Rédiger des textes en y intégrant **une grande variété** d'éléments visuels (p. ex., photos avec légende, dessins, lettrage de couleurs, schémas, tableaux).
2.2. Former et utiliser des symboles et des signes graphiques				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Tracer quelques signes graphiques (p. ex., $, %).	Former quelques signes graphiques (p. ex., #, $) **sans modèle**.	Former **adéquatement** un certain nombre de symboles de base (p. ex., @, %).	**Intégrer dans ses textes** une grande variété de symboles et de signes graphiques, au besoin.	Former **une grande variété** de symboles et de signes graphiques avec **contrôle** et **de façon automatique pour soutenir ses textes**.

❸ Orthographier des mots familiers et moins connus à l'aide d'une variété de stratégies

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
3.1. Recourir à sa connaissance des syllabes pour écrire des mots				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Segmenter oralement, **avec plus ou moins d'efficacité**, des mots en syllabes pour tenter de les orthographier.	Segmenter oralement, **avec une certaine efficacité**, des mots en syllabes pour tenter de les orthographier.	Segmenter oralement, **avec efficacité**, des mots en syllabes pour tenter de les orthographier.	Acquis à ce palier.	Acquis à ce palier.
3.2. Utiliser la correspondance graphophonétique				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Écrire **les lettres de l'alphabet** en écoutant ou en prononçant leurs phonèmes/sons correspondants.	Écrire **quelques graphèmes simples** en écoutant ou en prononçant leurs phonèmes/sons correspondants.	Écrire **la plupart des graphèmes simples et quelques graphèmes complexes** en écoutant ou en prononçant leurs phonèmes/sons correspondants.	Écrire **les graphèmes simples et complexes** en écoutant ou en prononçant leurs phonèmes/sons correspondants.	Acquis à ce palier.
Écrire **quelques** mots simples en faisant appel à sa connaissance du système graphophonétique.	Écrire **plusieurs** mots simples en faisant appel à sa connaissance du système graphophonétique.	Écrire plusieurs mots simples **et quelques mots complexes** en faisant appel à sa connaissance du système graphophonétique.	Écrire plusieurs mots simples **et plusieurs** mots complexes en faisant appel à sa connaissance du système graphophonétique.	Écrire **une grande variété** de mots simples et complexes en faisant appel à sa connaissance du système graphophonétique.
3.3. Utiliser les désinences verbales, les préfixes et les suffixes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier **quelques** désinences verbales dans les textes lus et/ou des listes de conjugaisons.	Identifier **plusieurs** désinences verbales dans les textes lus et/ou des listes de conjugaisons.	**Utiliser correctement, dans ses productions écrites, quelques** désinences des verbes du premier groupe.	Utiliser correctement, dans ses productions écrites, **la plupart** des désinences des verbes du premier groupe et **quelques désinences des verbes des deuxième et troisième groupes**.	Utiliser correctement, dans ses productions écrites, **les désinences des verbes du premier groupe et la plupart des désinences des verbes des deuxième et troisième groupes**.
Connaître le sens de **quelques** préfixes et suffixes fréquemment utilisés.	Connaître le sens de **plusieurs** préfixes et suffixes fréquemment utilisés.	**Utiliser correctement, dans ses productions écrites, quelques** préfixes et suffixes pour former des mots dérivés.	Utiliser correctement, dans ses productions écrites, **plusieurs** préfixes et suffixes pour former des mots dérivés.	Utiliser correctement, dans ses productions écrites, **une variété** de préfixes et de suffixes pour former des mots dérivés.

3.4. Orthographier correctement				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Épeler son nom de mémoire.	Orthographier correctement son nom et son prénom et **quelques mots outils** courts et familiers, de mémoire (p. ex., *mon*, *ma*, *sont*, *est*, *et*).	Orthographier correctement quelques mots simples **en faisant appel à sa connaissance des sons et des lettres** (orthographe phonologique) et de quelques régularités orthographiques (orthographe lexicale).	Orthographier correctement plusieurs mots simples en faisant appel à sa connaissance **des régularités orthographiques** (orthographe lexicale) **et de quelques règles grammaticales simples** (orthographe grammaticale).	Orthographier correctement plusieurs mots en faisant appel à sa connaissance **de plusieurs régularités orthographiques et de plusieurs règles grammaticales**.

3.5. Utiliser des ouvrages de référence (p. ex., un abécédaire, un dictionnaire usuel, etc.)				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Développer une connaissance **de base** de l'ordre alphabétique dans le but de consulter des ouvrages de référence (p. ex., s'exercer à placer les lettres de l'alphabet dans l'ordre en utilisant un modèle).	Développer une connaissance **générale** de l'ordre alphabétique dans le but de consulter des ouvrages de référence (p. ex., s'exercer à placer dans l'ordre alphabétique une liste de mots **sans modèle**).	Développer une connaissance **avancée** de l'ordre alphabétique dans le but de consulter des ouvrages de référence (p. ex., s'exercer à placer dans l'ordre alphabétique une liste de mots commençant par la même lettre).	**Faire appel à sa connaissance de l'ordre alphabétique** pour consulter, avec de l'aide, des ouvrages de référence dans le but de trouver l'orthographe des mots.	Faire appel à sa connaissance de l'ordre alphabétique pour consulter, **de façon autonome,** des ouvrages de référence dans le but de trouver l'orthographe des mots.

❹ Avoir recours à un vocabulaire étendu

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
4.1. Utiliser une banque de mots fréquents				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Écrire **quelques-uns** des 100 mots les plus fréquents (p. ex., *le*, *de*, *un*, *une*, *et*, *à*, *il*, *je*).	Écrire **plusieurs** des 100 mots les plus fréquents (p. ex., *son*, *que*, *se*, *qui*, *dans*, *en*, *du*, *elle*, *au*, *ce*).	Écrire **la plupart** des 100 mots les plus fréquents (p. ex., divers noms et adjectifs).	**Écrire les 100 mots les plus fréquents** (p. ex., divers noms et adjectifs) **de façon spontanée**.	Acquis à ce palier.
4.2. Utiliser des mots et des expressions pour exprimer l'intention de communication, des émotions et des opinions et/ou communiquer des renseignements				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Recourir à un vocabulaire personnel de base, constitué de **quelques** mots fréquents, dont l'orthographe a été mémorisée, pour écrire des textes simples et courts.	Recourir à un vocabulaire personnel de base, constitué de **plusieurs** mots fréquents, dont l'orthographe a été mémorisée, et de **quelques mots utilisés moins fréquemment** pour écrire des textes simples.	Recourir à un vocabulaire personnel élargi, constitué **d'un grand nombre** de mots fréquents et de **quelques mots moins fréquemment utilisés**, dont l'orthographe a été mémorisée, pour écrire une **variété de textes**.	Recourir à un vocabulaire personnel élargi, constitué de **plusieurs mots et d'expressions fréquentes et moins fréquentes**, dont l'orthographe a été mémorisée, pour écrire une variété de textes.	Recourir à un vocabulaire personnel élargi, à diverses expressions idiomatiques **et à des mots au sens figuré** pour écrire une variété de textes.

❺ Recourir à ses connaissances de la grammaire, de la phrase et du texte pour écrire des textes

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
5.1. Recourir à sa connaissance des différentes classes de mots pour écrire des phrases				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Identifier **quelques** classes de mots dans des phrases simples en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	Identifier **plusieurs** classes de mots dans des phrases simples en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	Identifier **la plupart** des classes de mots dans des **phrases variées** en observant certaines de leurs caractéristiques et de leurs fonctions.	**Tenir compte des classes de mots** pour rédiger des phrases simples et structurées correctement.	Tenir compte des classes de mots pour rédiger **des phrases assez complexes** et structurées correctement.
5.2. Respecter l'ordre des mots et les structures de phrases				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Écrire, en suivant un modèle, des phrases simples constituées d'un sujet et d'un prédicat de phrase.	**Écrire des phrases simples** constituées d'un sujet et d'un prédicat de phrase.	Écrire des phrases simples constituées d'un sujet, d'un prédicat de phrase et **d'un complément de phrase**.	Écrire des phrases **d'une certaine complexité**, **de divers types et de diverses formes**.	Écrire **des phrases complexes** de divers types et de diverses formes.
Utiliser **quelques** notions grammaticales simples pour structurer correctement ses phrases **en suivant un modèle**.	Utiliser **quelques** notions grammaticales **simples** pour structurer correctement ses phrases **sans modèle**.	Utiliser **plusieurs** notions grammaticales **simples** pour structurer correctement ses phrases.	Utiliser quelques **notions grammaticales complexes** pour structurer correctement ses phrases.	Utiliser **plusieurs** notions grammaticales **complexes** pour structurer correctement ses phrases.
5.3. Utiliser des marqueurs de relation				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Assurer la cohérence de ses textes en utilisant **quelques** marqueurs de relation de base ayant différentes valeurs pour lier des mots ou des groupes de mots (p. ex., prépositions et conjonctions simples telles que *et* et *puis*).	Assurer la cohérence de ses textes en utilisant **plusieurs** marqueurs de relation **de base** ayant différentes valeurs pour lier deux phrases (p. ex., prépositions et conjonctions et **adverbes** simples tels que *parce que, ensuite* et *mais*).	Assurer la cohérence de ses textes en utilisant **une variété** de marqueurs de relation **courants** ayant différentes valeurs pour lier quelques phrases (p. ex., adverbes tels qu'*alors, cependant* et *toutefois*).	Assurer la cohérence de ses textes en utilisant une variété de marqueurs de relation courants, **et quelques-uns moins courants** ayant différentes valeurs pour lier les idées entre elles et **produire de courts paragraphes cohérents** (p. ex., adverbes tels qu'*alors, cependant* et *toutefois*).	Assurer la cohérence de ses textes en utilisant **une variété de marqueurs de relation courants et moins fréquemment utilisés** et ayant différentes valeurs pour lier les idées entre elles et produire de courts paragraphes cohérents (p. ex., *de plus, d'autre part, par ailleurs, de fait, à cet effet* et *pourvu que*).

❻ Avoir recours aux éléments graphiques et de mise en page

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
6.1. Connaître et appliquer les conventions de mise en pages				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Utiliser **quelques** conventions de mise en pages simples (p. ex., titre, sous-titres, marges).	Utiliser **plusieurs** conventions de mise en pages simples (p. ex., paragraphes, interlignes, alignement du texte).	Utiliser **la plupart** des conventions de mise en pages simples et **quelques conventions de mise en pages avancées** (p. ex., pagination, retrait d'alinéa).	**Utiliser couramment la majorité des conventions de mise en pages simples et avancées, au besoin.**	Acquis à ce palier.
6.2. Connaître et appliquer les conventions de mise en pages pour les paragraphes et les listes				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Créer une liste à partir de cartes éclair ou d'un ensemble d'objets.	**Rédiger des listes simples** pour répondre à des besoins personnels (p. ex., une liste d'épicerie).	Rédiger des listes simples **dans une variété de contextes** pertinents au plan personnel (p. ex., faire une liste d'articles à apporter en voyage).	**Rédiger des listes dans une variété de contextes; utiliser des intertitres pour catégoriser les articles** (p. ex., dresser une liste de tâches à faire, catégorisées en fonction de leur priorité).	Rédiger des listes dans une variété de contextes; utiliser des intertitres pour catégoriser les articles, **des puces, des lettres ou des numéros pour ordonner les articles**.
Écrire **quelques** renseignements simples en unités cohérentes (p. ex., résumer le début, le milieu et la fin d'un évènement vécu).	Écrire **plusieurs** renseignements en unités cohérentes (p. ex., résumer d'un évènement vécu en ordre chronologique, en y incluant des détails).	Écrire **des textes simples, organisés en unités cohérentes** (p. ex., résumer d'un évènement vécu en y incluant une introduction, la description des évènements en ordre chronologique et une conclusion).	Écrire **des textes assez complexes,** organisés en unités cohérentes (p. ex., un récit comportant une situation de départ, un évènement perturbateur, une ou deux péripéties et un dénouement).	Écrire **une grande variété** de textes, organisés en unités cohérentes **convenant à l'intention d'écriture et aux destinataires**.
6.3. Connaître et appliquer les conventions de mise en pages pour les tableaux et les graphiques				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Organiser **quelques** renseignements **simples** dans un tableau ou un graphique (p. ex., colonne de noms et colonne correspondante de numéros de téléphone).	Organiser **plusieurs** renseignements **simples** dans un tableau ou un graphique (p. ex., dates importantes dans un calendrier personnel pour les anniversaires de naissance et de mariage).	Organiser **quelques renseignements complexes** dans un tableau ou un graphique (p. ex., présenter les membres de sa famille sous la forme d'un organigramme).	**Organiser efficacement et de façon cohérente plusieurs renseignements complexes** dans un tableau ou un graphique.	Organiser efficacement et de façon cohérente **une variété de renseignements** dans un tableau, **un diagramme**, un graphique ou **tout autre outil organisationnel** (p. ex., un registre d'employeurs potentiels, leurs coordonnées et un historique des contacts faits).

6.4. Connaître et appliquer les conventions de mise en pages pour les formulaires et autres documents à forme prédéterminée				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Organiser des renseignements en suivant **quelques** règles de mise en pages de documents simples, à l'aide d'un modèle (p. ex., transcrire son nom et son numéro de téléphone à côté des mots-clés sur des formulaires).	Organiser des renseignements en suivant **la plupart** des règles de mise en pages de documents simples, **à l'aide d'un modèle** (p. ex., inscrire ses informations personnelles sur un formulaire simple).	Organiser des renseignements en suivant **quelques** règles de mise en pages de documents simples **sans modèle** (p. ex., écrire une lettre et l'adresse sur une enveloppe).	Organiser des renseignements en suivant **la plupart** des règles de mise en pages de **documents simples à modérément complexes** (p. ex., la date et l'heure sur une invitation, le nom du destinataire et le sujet dans un courriel).	Organiser des renseignements en suivant les règles de mise en pages de **documents complexes dans une variété de contextes** (p. ex., lettres, formulaires de demande d'emploi, rapports de production et fiches de temps).

❼ Écrire en suivant le processus d'écriture

Émergence	→	Développement	→	Perfectionnement
7.1. Planifier et produire un texte en utilisant divers outils et stratégies				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Planifier ses productions écrites, avec un appui **continu**, en ayant recours à divers outils et stratégies de planification.	Planifier ses productions écrites, avec **un appui fréquent**, en ayant recours à divers outils et stratégies de planification.	Planifier ses productions écrites, avec **un appui occasionnel**, en ayant recours à divers outils et stratégies de planification.	Planifier ses productions écrites, avec **un appui ponctuel**, en ayant recours à divers outils et stratégies de planification.	Planifier ses productions écrites **de façon autonome** en ayant recours à divers outils et stratégies de planification.
Produire, avec un **appui intensif**, des écrits variés en fonction d'intentions de communication pratiques.	Produire, avec **un appui soutenu**, des écrits variés en fonction d'intentions de communication pratiques.	Produire, avec **un appui modéré**, des écrits variés en fonction d'intentions de communication pratiques.	Produire, avec **un appui minimal ou ponctuel**, des écrits variés en fonction d'intentions de communication pratiques.	Produire, **de façon autonome**, des écrits variés en fonction d'intentions de communication pratiques.
7.2. Réviser un texte en utilisant divers outils et stratégies				
Palier 1	Palier 2	Palier 3	Palier 4	Palier 5
Réviser et corriger ses productions écrites, avec un **appui intensif**, en s'appuyant sur ses connaissances de la grammaire du texte et de la phrase et en ayant recours à des ouvrages de référence.	Réviser et corriger ses productions écrites, **avec un appui soutenu**, en s'appuyant sur ses connaissances de la grammaire du texte et de la phrase et en ayant recours à des ouvrages de référence.	Réviser et corriger ses productions écrites, avec **un appui modéré**, en s'appuyant sur ses connaissances de la grammaire du texte et de la phrase et en ayant recours à des ouvrages de référence.	Réviser et corriger ses productions écrites, **avec un appui minimal**, en s'appuyant sur ses connaissances de la grammaire du texte et de la phrase et en ayant recours à des ouvrages de référence.	Réviser et corriger ses productions écrites, **de façon autonome**, en s'appuyant sur ses connaissances de la grammaire du texte et de la phrase et en ayant recours à des ouvrages de référence.
Mettre au propre ses productions écrites, avec **plus ou moins d'efficacité**, en choisissant un format d'écriture (manuscrite ou électronique) et un mode de présentation en fonction de l'intention de communication.	Mettre au propre ses productions écrites, avec **une certaine efficacité**, en choisissant un format d'écriture (manuscrite ou électronique) et un mode de présentation en fonction de l'intention de communication.	Mettre au propre ses productions écrites, **avec efficacité**, en choisissant un format d'écriture (manuscrite ou électronique) et un mode de présentation en fonction de l'intention de communication.	Mettre au propre ses productions écrites, **avec beaucoup d'efficacité**, en choisissant un format d'écriture (manuscrite ou électronique) et un mode de présentation en fonction de l'intention de communication.	Acquis à ce palier.

PARTIE 4 Profils de compétences des apprenants

NCLC 1

Remarque :
Le profil des apprenants tel qu'il est décrit au NCLC 1 est présenté ici dans la colonne de gauche à titre de référence seulement, contre le profil des apprenants moins alphabétisés de niveau exploratoire dans la colonne de droite. Les instructeurs de classes mixtes pourraient trouver utile de comparer les caractéristiques des deux profils pour mieux connaître les besoins des apprenants moins alphabétisés dans leur classe et suivre leur progrès.

Le lecteur peut…

- Saisir quelques mots et des expressions apprises en lien avec ses besoins immédiats, sans nécessairement saisir le sens du message.
- Reconnaître les lettres.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Les textes sont très simples et très courts (quelques phrases).
- Les textes sont imprimés ou écrits lisiblement et contiennent des illustrations, des graphiques ou d'autres éléments visuels.
- Le lecteur utilise un dictionnaire bilingue.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Connaît l'alphabet latin.
- A une connaissance très restreinte de la langue et de ses conventions, et de la difficulté à décoder les mots inconnus.
- Comprend un vocabulaire très limité composé de mots usuels et d'expressions apprises qui renvoient à l'environnement immédiat.
- Reconnaît les abréviations les plus usuelles (M., Mme, app.).

Textuelle

- A de la difficulté à comprendre les liens entre les mots d'une phrase ou entre les phrases.

Sociolinguistique

Comprend quelques formules de politesse et de salutation apprises.

Niveau exploratoire
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Peut avoir une excellente mémoire kinesthésique et un répertoire de techniques de survie et de dépannage.
- Ne dispose pas de stratégies d'apprentissage.

Références orales

- A tendance à percevoir le texte oral comme un tout et a donc de la difficulté à isoler les sons de la langue orale et à les reconnaître en lecture.

Vocabulaire visuel

- Reconnaît :
  - la plupart des lettres de l'alphabet (en majuscules et en minuscules);
  - les chiffres de 1 à 10;
  - son nom et celui de quelques autres personnes;
  - un certain nombre de mots illustrés, mémorisés globalement;
  - quelques expressions apprises par cœur;
  - quelques symboles en rapport avec l'établissement d'enseignement ou la collectivité.

Lecture

- Peut :
  - placer des objets et d'autres outils de manipulation dans la bonne direction (de haut en bas, de gauche à droite);
  - distinguer les concepts « identique » et « différent »;
  - orienter dans le bon sens une fiche, une page ou l'illustration d'un livre;
  - commencer à tourner les pages d'un livre dans le bon sens.
- Ne peut pas décoder les mots écrits en faisant un lien entre les sons et les graphies.

Compréhension

- A besoin de faire un lien avec quelque chose de concret à proximité pour comprendre un texte.
- A besoin de faire un lien entre le contenu du texte et son vécu.

Niveau exploratoire
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Comprend le caractère fonctionnel de l'écrit :*
   - En associant un texte, un pictogramme ou des symboles familiers à des objets concrets ou des photos (p., ex., associer le pictogramme d'interdiction de fumer à la cigarette; discuter, à l'aide de photos, des endroits possibles où ce pictogramme pourrait être affiché).
   - En discutant d'expériences personnelles en rapport avec l'écrit. Amorcer la discussion en montrant des photos, des pictogrammes ou des symboles tirés de situations réelles (p. ex., photos d'affiches dans les vitrines de commerces; pictogrammes montrant une interdiction; symbole sur l'étiquette d'un produit dangereux).
   - En discutant de l'utilité de certains documents de la vie de tous les jours qui renferment des renseignements personnels. Ces renseignements (nom, adresse, photo, date de naissance, etc.) se trouvent dans divers textes courts (p. ex., une carte de vœux illustrée) et des documents d'identité simples (p. ex., carte nominative, carte d'assurance maladie, laissez-passer de transports en commun).
2. *Découvre certains concepts de base de la prélecture :*
   - En utilisant les mots clés *à droite, à gauche, en haut, en bas* pour repérer des éléments sur une page, une table ou un tableau blanc (p. ex., Quel objet est à gauche de…).
   - En plaçant dans le bon sens des objets, des illustrations ou des fiches de mots familiers pour saisir que l'écriture a un sens donné.
   - En plaçant du matériel concret en rangée de gauche à droite et en classant les éléments par couleur (pâle à foncée), par taille (petit à grand) ou selon tout autre critère pour faire comprendre que le sens de l'écriture est de gauche à droite.
3. *Décode un texte :*
   - En commençant à isoler le premier son de quelques mots familiers et en associant les sons aux lettres.
   - En étant attentif, à l'oral, au rythme des syllabes, aux assonances, aux rimes et à la première lettre des mots au moyen de la récitation, du chant scandé ou d'une approche kinesthésique (p. ex. en tapant des mains).
   - En scandant les lettres ou les chiffres représentant son nom, son numéro de téléphone ou autres renseignements personnels contenus dans des documents réels (p. ex., sa carte d'assurance maladie, son laissez-passer de transports en commun).
   - En appariant un mot ou une courte expression mémorisés à leur équivalent à l'aide de la forme des lettres et des mots (p. ex., apparier des cartes où sont écrits les mots « Café », «Pharmacie», « Épicerie » « Fleurs » à des photos de devantures de commerce affichant les mêmes mots).
4. *Est attentif à l'ordre des mots dans une phrase :*
   - En récitant de courtes expressions familières ou des segments de phrases mémorisées et en associant ensuite le texte oral à des illustrations pertinentes (p. ex., des illustrations d'objets familiers en bleu « chemise bleue, pantalon bleu, chaussures bleues » ou d'autres illustrations représentant « une grande maison, une grande cuisine, une grande ville »).

Niveau exploratoire
Conditions d'apprentissage

Matériel visuel

- Le matériel utilisé pour illustrer un mot ou un texte est concret, manipulable et réaliste; il peut comporter des objets, des photos, des fiches ou des autocollants illustrés, des exemples de livres illustrés ou des affiches.
- Le matériel concret est posé à proximité du texte, est mis en valeur par l'instructeur au moment de l'apprentissage et est associé au vécu des apprenants.

Mise en page

- Les textes sont très lisibles, écrits en gros caractères (20 points et plus), sans empattement; la mise en page est très simple et aérée.

Longueur

- Les textes ont 1 à 3 lignes.
- Les textes continus sont très courts (suite de lettres ou de chiffres ou 1 ou 2 expressions très courtes).
- Les textes non continus sont très courts; ils peuvent comprendre par exemple des cartes éclair disposées tout au plus en 2 petites rangées ou colonnes, quelques affiches, des formulaires de 1 à 3 éléments ou de très courtes listes.

Consignes

- Les consignes portent sur des routines en classe, ne comprennent qu'un seul mot et sont accompagnées de démonstrations.

Vocabulaire

- Le vocabulaire est très simple, répétitif, concret, factuel et lié aux besoins immédiats. Il est constitué de mots mémorisés globalement.

Tâches

- Les sujets retenus pour les tâches sont en rapport avec du vocabulaire quotidien, des formules de salutation mémorisées et des renseignements personnels.
- Les tâches sont répétitives, demandent des réactions physiques, et sont accompagnées d'objets et d'illustrations.
- Les tâches n'exigent pas beaucoup d'écriture, sinon aucune, mais peut-être de faire un geste, de désigner, d'encercler, d'apparier, de cocher, ou encore de copier des lettres ou des mots manquants.
- Le contexte n'est pas exigeant; il est concret et lié aux besoins et à l'expérience personnelle immédiate.

NCLC 1

Le lecteur peut…

- Saisir quelques mots et expressions apprises en lien avec ses besoins immédiats, sans nécessairement saisir le sens du message.
- Reconnaître les lettres.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Les textes sont très simples et très courts (quelques phrases).
- Les textes sont imprimés ou écrits lisiblement et contiennent des illustrations, des graphiques ou d'autres éléments visuels.
- Le lecteur utilise un dictionnaire bilingue.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Connaît l'alphabet latin.
- A une connaissance très restreinte de la langue et de ses conventions, et de la difficulté à décoder les mots inconnus.
- Comprend un vocabulaire très limité composé de mots usuels et d'expressions apprises qui renvoient à l'environnement immédiat.
- Reconnaît les abréviations les plus usuelles (M., Mme, app.).

Textuelle

- A de la difficulté à comprendre les liens entre les mots d'une phrase ou entre les phrases.

Sociolinguistique

Comprend quelques formules de politesse et de salutation apprises.

NCLC 1 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Dispose de peu de stratégies d'apprentissage ou les applique avec hésitation.
- S'appuie fortement sur un contexte prévisible et routinier.
- Commence à comprendre qu'un texte imprimé est porteur de sens.

Références orales

- Commence à établir un lien entre un texte oral et sa version écrite.

Vocabulaire visuel

- Possède généralement un vocabulaire visuel de survie ou de dépannage limité qui comprend des mots et des expressions mémorisés globalement et entendus régulièrement.

Lecture

- Démontre une certaine compréhension de la correspondance sons-graphies.
- Peut deviner le sens de certains mots d'après le contexte, en utilisant comme indices leur première lettre et leur forme.
- A besoin d'indices visuels très clairs, simples et familiers.
- Lit et prononce lentement les mots à voix haute.

Compréhension

- Peut chercher à mémoriser le contenu et faire semblant de lire le texte à voix haute.
- A du mal à reconnaître la finalité d'un texte dans la vie de tous les jours.

NCLC 1 L
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Comprend le caractère fonctionnel de l'écrit :*
   - En nommant des choses concrètes ou abstraites de la vie courante à l'aide d'objets étiquetés ou d'illustrations avec légende (p. ex., manteau d'hiver; grosse, petite voiture; journée nuageuse, pluvieuse, ensoleillée; matin, soir).
   - En échangeant sur ses goûts personnels à l'aide d'objets étiquetés et d'illustrations avec légende. Disposer les objets sur une table ou afficher les illustrations au tableau et animer une discussion (p. ex., sur la nutrition - Qui aime les carottes? Ali aime les carottes. Qui n'aime pas les carottes? Fatima n'aime pas les carottes.)
2. *Prépare sa lecture :*
   - En échangeant sur le thème à l'étude (p. ex., l'épicerie) à partir de photos ou d'objets réels.
3. *Décode un texte :*
   - En s'exerçant à lire des mots, expressions et cooccurrences mémorisés globalement, liés à des sujets familiers quotidiens; lire les mots sur des fiches disposées sur une grande table, un tableau d'affichage ou un mur de mots.
   - En écoutant un énoncé au sujet d'un texte étudié en classe et en reconstituant l'énoncé dans le bon ordre à l'aide de fiches.
   - En jouant à un jeu-questionnaire sonore (p. ex., Pensez à une couleur qui commence par le son « r » et se termine par le son « z » : rose. Pensez à un autre mot qui se termine par « able »).
4. *Lit un texte :*
   - Tiré de l'actualité, affiché en salle de classe et ne contenant que des phrases simples (p. ex., Aujourd'hui, nous sommes le mardi 13 mars. C'est une journée ensoleillée. Il fait -6 degrés.) Afficher si possible la source de l'information.
5. *Comprend le sens d'un texte :*
   - En déterminant le type de document et son utilité dans la vie de tous les jours. Recourir à des indices et à des repères visuels (forme, couleur, taille, mise en page, texture); revenir sur les indices qui ont permis de préciser le type de document. Dire à quoi servent les documents dans la vie de tous les jours (p. ex., C'est une carte de vœux. C'est pour…. C'est une carte de rendez-vous. Ça sert à…. C'est une liste de courses... C'est une lettre d'un ami... C'est une carte d'assurance maladie…).
   - En répondant à des questions simples sur une histoire. Les apprenants travaillent en équipes de trois; ils lisent d'abord une histoire de quelques phrases simples avec l'instructeur. L'instructeur a transcrit des mots clés de l'histoire sur des fiches. Chaque équipe dispose d'un jeu de fiches. L'instructeur pose des questions simples sur l'histoire (p. ex., Quel est le nom de la dame?). Chacune des équipes tente de trouver la carte correspondant à la réponse.

NCLC 1 L
Conditions d'apprentissage

Matériel visuel

- Les textes sont généralement écrits ou adaptés par l'instructeur et accompagnés d'indices visuels clairs, réalistes et de grande taille (p. ex., photos, illustrations réalistes).

Mise en page

- Les textes sont faciles à lire, aérés, avec beaucoup d'espaces blancs, écrits en gros caractères (16 à 18 points), sans empattement.
- La mise en page est claire (p. ex, une phrase par ligne; phrases numérotées).

Longueur

- Les textes continus sont très courts (p. ex., une ou quelques phrases très courtes; une phrase par ligne).

Consignes

- Les consignes pour effectuer les tâches sont très claires, accompagnées de démonstrations, écrites en quelques mots ou données oralement.

Vocabulaire

- Le vocabulaire se limite aux mots utilisés au quotidien, à des mots mémorisés globalement et à des expressions ou cooccurrences courantes.

Tâches

- Les tâches et les activités de lecture sont routinières, et les apprenants reçoivent une aide constante pour réussir immédiatement.
- Lorsque le contexte est inconnu, l'instructeur doit préparer les apprenants en leur fournissant le contexte et en leur expliquant les concepts étudiés.
- Les activités de mise en pratique font appel à différents styles d'apprentissage et peuvent exiger des apprenants qu'ils scandent ou récitent un texte, désignent et encerclent des mots, travaillent avec un partenaire ou manipulent des fiches ou des illustrations.
- Les documents sont présentés de façon progressive (p. ex, un affichage de poste est présenté section par section pour ne pas bombarder l'apprenant d'information).
- L'instructeur ne précipite pas les apprenants; il leur donne au besoin des explications supplémentaires, leur présente du matériel visuel et leur donne des conseils oralement.
- Les tâches n'exigent pas beaucoup d'écriture, sinon aucune, mais peut-être de désigner, d'encercler, d'apparier, de cocher, ou encore de remplir des trous.

NCLC 2

Le lecteur peut…

Comprendre des mots courants, des noms de personnes et de lieux ainsi que des expressions simples en lien avec ses besoins immédiats.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Les textes sont très simples et très courts (quelques phrases).
- Les textes sont imprimés ou écrits lisiblement et contiennent des illustrations, des graphiques ou d'autres éléments visuels.
- Le lecteur utilise un dictionnaire bilingue.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Connaît l'alphabet latin.
- A une connaissance très restreinte de la langue et de ses conventions, et de la difficulté à décoder les mots inconnus.
- Comprend un vocabulaire très limité composé de mots usuels et d'expressions apprises qui renvoient à l'environnement immédiat.
- Reconnaît les abréviations les plus usuelles (M., Mme, app.).

Textuelle

- A de la difficulté à comprendre les liens entre les mots d'une phrase ou entre les phrases.

Sociolinguistique

- Comprend quelques formules de politesse et de salutation apprises.

NCLC 2 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- A développé quelques stratégies d'apprentissage.
- A besoin de s'appuyer sur des références orales pour comprendre un texte.

Vocabulaire visuel

- Possède un répertoire de mots de base, d'expressions et de cooccurrences mémorisés globalement.

Lecture

- Peut utiliser les consonnes initiales et finales pour stimuler sa mémoire et distinguer des mots.
- Apprend à lire lentement à voix haute, mot à mot.

Compréhension

- A du mal à relier les idées dans un texte.
- Peut reconnaître la finalité d'un texte dans la vie de tous les jours en faisant appel aux acquis de même qu'aux indices textuels et contextuels.

NCLC 2 L
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Décode un texte :*
   - En s'exerçant à repérer des mots, expressions et cooccurrences mémorisés globalement, des indices du genre, des mots outils.
   - En repérant un certain nombre de mots clés constitués de mots, d'expressions et de cooccurrences mémorisés globalement.
2. *Lit un texte :*
   - À voix haute ou en silence, en faisant des pauses entre les phrases.
   - En interprétant certains indices graphiques ou de mise en page porteurs de sens (p. ex., liste à puces; position d'un intertitre).
3. *Comprend le sens d'un texte :*
   - En ayant recours à quelques indices textuels et contextuels pour commencer à faire des prédictions sur le type d'un texte (formulaire, tableau, lexique, récit, annonce, etc.) et sa finalité (p. ex., consignes; lettres formelles et informelles; étiquettes, avertissements; circulaires publicitaires; affiches publicitaires; formulaires).
   - En repérant des mots ou expressions connus dans des phrases courtes qui peuvent révéler le sens du texte.
   - En effectuant une démarche d'observation et de classification de mots tirés de phrases simples, suivie d'une étape de réflexion guidée par l'instructeur pour découvrir le rôle que jouent dans une phrase le nom, le verbe et les autres classes de mots.
4. *Est attentif à la structure des phrases :*
   - En observant l'ordre des mots et leur disposition dans un texte mis en page très simplement (p. ex., invitation, carte, calendrier).
   - En observant les signes de ponctuation (p. ex., point, point d'interrogation, point d'exclamation).
   - En repérant les mots clés révélateurs des différents types de phrases (p. ex., adverbes de négation « ne…pas… »; infinitif; gérondif « en aidant »).

NCLC 2 L
Conditions d'apprentissage

Matériel visuel

- Du matériel visuel pertinents, familier et lié au document est souvent fourni pour éclairer l'apprenant sur le sens du texte.
- De l'aide est nécessaire pour l'utilisation d'un dictionnaire visuel.

Mise en page

- Les textes peuvent être sur support numérique ou papier, écrits en gros caractères (16 à 18 points); la mise en page est très simple.
- Les textes sont très aérés, organisés clairement et contiennent beaucoup d'espaces blancs.

Longueur

- Les textes continus sont très courts (5 à 7 phrases très simples).
- Les textes non continus sont très courts et simples : formulaires simples, cartes, schémas simplifiés, étiquettes, tableaux, horaires et dépliants très simples et pertinents sur le plan personnel).

Consignes

- Les consignes comportent de 1 à 4 étapes, peuvent être sous forme de liste à puces ou à numéros, ou de courtes phrases.

Vocabulaire

- Le vocabulaire est très simple, concret et factuel.

Tâches

- Les tâches n'exigent pas beaucoup d'écriture, sinon aucune, mais peut-être de désigner, d'encercler, d'apparier, de cocher, ou encore de remplir des trous.

NCLC - Niveau 3

Le lecteur peut…

- Comprendre le sens général de textes simples qui portent sur des sujets familiers liés à la vie de tous les jours.
- Comprendre l'information explicite clé (qui, quoi, où, quand, comment).

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Les textes sont simples et courts (1 ou 2 paragraphes).
- Les textes sont imprimés ou écrits lisiblement, parfois accompagnés d'illustrations, de graphiques ou d'autres éléments visuels.
- Le lecteur utilise un dictionnaire bilingue.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Commence à utiliser ses connaissances de la grammaire et de la syntaxe de base pour comprendre des textes et peut décoder des mots inconnus.
- Comprend un vocabulaire concret d'usage courant.

Textuelle

- Comprend les liens entre les phrases en se basant sur des connecteurs et des marqueurs de temps ou de séquence.

Sociolinguistique

- Comprend la plupart des formules de politesse et de salutation de base, et reconnaît les types de textes utilisés pour transmettre divers messages.

Niveau 3 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- A recours à quelques stratégies pour s'aider à lire.

Références orales

- A recours à des références orales pour deviner le sens de certains mots et améliorer sa compréhension du texte.

Vocabulaire visuel

- Possède un répertoire de plus de 600 mots fréquents, expressions et cooccurrences mémorisés globalement.

Lecture

- Montre qu'il comprend de mieux en mieux la relation son-graphie.
- Lit lentement et souvent à voix haute.
- A recours à son répertoire de vocabulaire visuel, à la correspondance sons-graphies et aux familles de mots pour lire les textes.
- Commence à lire de façon fluide un passage déjà lu, dans lequel le vocabulaire est courant, factuel et concret.

Compréhension

- Peut avoir du mal à relier les idées dans un texte.
- Utilise des indices visuels et graphiques pour comprendre un texte.
- Peut lire et comprendre des textes courts et familiers.

NCLC 3 L
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Décode un texte :*
   - En repérant un nombre croissant de mots, d'expressions et de cooccurrences mémorisés globalement liés à des sujets familiers et pertinents pour lui.
   - En lisant des mots de 2 ou 3 syllabes et une gamme élargie de combinaisons orthographiques et de terminaisons.
   - En reconnaissant de mémoire ou par expérience
     - les caractéristiques de différentes représentations graphiques et leur signification (icônes, objets graphiques, dessins, schémas, émoticônes, etc.);
     - la symbolique des couleurs et des formes utilisée dans des pictogrammes (p. ex., cercle traversé d'une ligne rouge utilisés dans tous les symboles d'interdiction ⃠ ;
     - la signification des couleurs et des formes dans un texte (p. ex., surbrillance ou encadrement pour souligner l'importance d'un passage).
2. *Lit un texte :*
   - En interprétant les différentes polices et tailles de caractères (p. ex., différentes tailles pour titres, sous-titres et intertitres; gras pour mettre en évidence; italique pour attirer l'attention sur une remarque).
   - En recourant à des observations sur le format des textes non continus et simples (p. ex., tableaux, schémas, graphiques, cartes, répertoires, listes) et en notant comment l'information utile y est présentée (p. ex., en colonnes, en tableaux, sous forme de graphique, de carte ou de liste, etc.).
   - En s'exerçant à lire à voix haute de façon expressive pour rendre le sens du message le plus fidèlement possible.
3. *Comprend le sens d'un texte :*
   - En ayant recours aux illustrations pour faire des prédictions sur le contenu.
   - En observant les caractéristiques particulières de certains textes de forme prédéterminée pour se faire une idée préalable du contenu (p. ex., contrats, rapports d'accidents, étiquettes, posologie).
4. *Est attentif à la structure des phrases :*
   - En observant quelques phrases simples et en notant des similitudes dans l'ordre des mots; en reconnaissant la structure de la phrase de base (groupe sujet, groupe verbe); en commençant à comprendre que l'ordre des mots et les structures de phrases sont prévisibles.

NCLC 3 L
Conditions d'apprentissage

Matériel visuel

- Le matériel visuel est clair, réaliste et composé d'un certain nombre de symboles communs et de pictogrammes.

Mise en page

- Les textes sont clairs et aérés (interlignes multiples), lisibles, écrits dans différentes polices et tailles de caractères (12 à 14 points), en majuscules et en minuscules.

Longueur

- Les textes sont courts (2 ou 3 paragraphes).

Consignes

- Les consignes comportent un maximum de 5 étapes et sont accompagnées de démonstrations.

Vocabulaire

- Le vocabulaire est courant, factuel et concret.

Tâches

- Une discussion en prélecture est nécessaire pour activer les connaissances antérieures et enseigner de nouveaux concepts, du vocabulaire et des éléments de grammaire.
- Les connaissances culturelles nécessaires à la compréhension du texte doivent être mises au premier plan pendant la lecture.
- Le contexte est pertinent sur le plan personnel et non exigeant.

NCLC 4

Le lecteur peut…

- Comprendre le sens général de textes simples qui portent sur des sujets familiers liés à des expériences personnelles.
- Comprendre suffisamment d'information explicite pour saisir le message.
- Comparer et mettre des textes en contraste.
- Inférer le sens de certains mots à partir du contexte.

Quand…

- Le contexte est prévisible et généralement non exigeant.
- les textes sont simples et courts (2 ou 3 paragraphes).
- Les textes sont imprimés ou écrits lisiblement, parfois accompagnés d'illustrations, de graphiques ou d'autres éléments visuels.
- Le lecteur utilise un dictionnaire bilingue.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Utilise ses connaissances de la grammaire et de la syntaxe de base pour comprendre des textes et peut décoder des mots inconnus.
- Comprend un vocabulaire concret d'usage courant et quelques mots abstraits.

Textuelle

- Comprend les liens entre les phrases en se basant sur des connecteurs et des marqueurs de temps ou de séquence.

Sociolinguistique

- Comprend une variété de formules de politesse et de salutation, ainsi que les mots et expressions indiquant le ton, et reconnaît les types de textes utilisés pour transmettre divers messages.
- Comprend quelques expressions idiomatiques.
- Commence à reconnaître les registres (formels et informels).

NCLC 4 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Peut souvent faire appel à une variété de stratégies, mais on doit lui rappeler de le faire.
- Peut faire à l'occasion une analyse juste de la situation d'apprentissage pour savoir quelles stratégies ou techniques utiliser.

Références orales

- Établit des liens évidents entre les références orales et textuelles afin d'améliorer son efficacité en lecture.

Lecture

- Peut lire en utilisant le décodage phonémique.

Compréhension

- Relit souvent le texte pour mieux le comprendre et vérifier sa compréhension.
- Peut lire et comprendre des textes courts.
- Commence à avoir confiance en ses habiletés de lecture.

Remarque :

Un apprenant du NCLC 4L peut démontrer bon nombre des mêmes habiletés qu'un apprenant d'une classe régulière, mais ne pas avoir les mêmes connaissances, concepts et stratégies sous-jacents à cause de lacunes en littératie dans sa langue maternelle. Il peut toutefois réussir dans une classe régulière de FLS, mais avoir encore besoin d'aide adaptée à ses besoins en littératie.

NCLC 4 L
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Découvre le sens de mots nouveaux :*
   - En ayant recours à sa connaissance de l'orthographe, des familles de mots, des structures de phrases, des phonèmes et aux indices contextuels.
2. *Décode un texte :*
   - En reconnaissant des mots, expressions et cooccurrences mémorisés globalement liés à des sujets courants et pertinents pour lui.
3. *Lit un texte :*
4. *En faisant des retours à la ligne à l'intérieur d'une colonne et d'une colonne à l'autre dans un tableau ou un graphique. Comprend le sens d'un texte :*
   - En analysant la structure d'un tableau (lignes/colonnes) afin de trouver des renseignements précis sur une page imprimée remplie de mots et de chiffres.
   - En ayant recours à des mots clés et à des points de repère graphiques pour saisir l'intention de communication.
   - En se basant sur sa compréhension des structures grammaticales de base et des conventions de la ponctuation.
   - En survolant le texte pour repérer les particularités du format et ses caractéristiques graphiques (p. ex., formulaire, tableau, horaire, dépliant, circulaire, etc.).
   - En utilisant les mots clés pour saisir les idées principales.
   - En distinguant les renseignements importants des secondaires.
   - En faisant des inférences fondées sur le texte ou sur son expérience personnelle et ses connaissances antérieures.
   - En prêtant attention au ton, au registre et à certaines nuances culturelles.

NCLC 4 L
Conditions d'apprentissage

Matériel visuel

- Le texte peut contenir des indices visuels, des tableaux ou des schémas et tous les éléments habituels de la mise en page (gras, italique).

Mise en page

- Les textes sont aérés et faciles à lire. On peut utiliser différentes polices de caractères (12 à 14 points).

Longueur

- Les textes continus sont courts (jusqu'à 3 paragraphes).
- Les textes non continus sont variés quant à la forme et au but. Le texte peut être sur support numérique ou papier.

Consignes

- Les consignes comportent de 1 à 6 étapes.

Vocabulaire

- Le vocabulaire est courant, factuel et concret.

Tâches

- L'instructeur doit insister sur la compréhension orale et l'expression orale pour appuyer le processus d'apprentissage.

NCLC 1

Remarque :
Le profil des apprenants tel qu'il est décrit au NCLC 1 est présenté ici dans la colonne de gauche à titre de référence seulement, contre le profil des apprenants moins alphabétisés de niveau exploratoire dans la colonne de droite. Les instructeurs de classes mixtes pourraient trouver utile de comparer les caractéristiques des deux profils pour mieux connaître les besoins des apprenants moins alphabétisés dans leur classe et suivre leur progrès.

Le scripteur peut…

- Écrire des mots ou des expressions mémorisées en lien avec les besoins immédiats.
- Copier des lettres, des mots ou de courtes phrases.
- Remplir des formulaires très simples.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Le texte est très simple et très court.
- Le destinataire est connu ou identifié clairement.
- Le scripteur a de l'aide.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Emploie un vocabulaire très limité en rapport avec son environnement et ses besoins immédiats.
- Utilise des mots détachés, des expressions ou des tournures mémorisées.
- Éprouve de la difficulté à communiquer des messages simples en raison de sa connaissance très limitée des conventions orthographiques et grammaticales du français.
- A de la difficulté à utiliser correctement les majuscules et la ponctuation de base.
- Connaît l'alphabet latin et sait écrire lisiblement toutes les lettres.

Textuelle

- Ne peut pas établir de liens dans son texte.

Sociolinguistique

- Connaît les formules de politesse et de salutation de base.

Niveau exploratoire
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- N'a pas recours à des stratégies d'apprentissage.
- Fait preuve d'une excellente mémoire kinesthésique et d'un répertoire grandissant de techniques de survie et de dépannage.
- A des lacunes stratégiques et conceptuelles à cause de lacunes en littératie dans sa propre culture.

Rôle de l'écrit

- Montre des signes d'éveil au rôle de l'écrit pour communiquer selon diverses intentions.
- Commence à distinguer certains types de textes écrits.
- Commence à reconnaître l'importance accordée à l'écriture par la société.

Références orales

- Possède de bonnes habiletés holistiques d'acquisition de la langue orale.
- Commence à établir des liens entre la langue orale et les textes écrits, mais a tendance à percevoir le texte oral comme un tout et a donc de la difficulté à isoler les sons de la langue orale pour écrire les lettres correspondantes.
- Peut raconter une histoire personnelle très courte que quelqu'un d'autre mettra par écrit.

Écriture

- Possède des connaissances rudimentaires sur la façon d'écrire des lettres et des mots.
- Commence à montrer sa compréhension de la notion d'espace entre les lettres et les mots.

Profils : Écriture

Niveau exploratoire
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Développe sa motricité fine :*
   - En tenant la page de sa main non dominante et en utilisant une variété d'appareils de marquage avec bonne prise pour débutants dans le but de former de courtes lignes verticales et horizontales, des arcs de cercle, des cercles, des carrés et des dessins à base de formes simples.
2. *S'initie à l'écriture :*
   - En écrivant une lettre représentant le nom d'une personne connue ou d'un mot familier (p. ex., A pour Amila; B pour bébé).
   - En copiant à partir d'un modèle :
     - des lettres majuscules et minuscules;
     - quelques noms de personnes connues;
     - quelques mots familiers.
   - En vérifiant l'exactitude de sa transcription :
     - en suivant les lettres du doigt;
     - en les épelant oralement;
     - en les comptant.
   - En copiant des mots d'un modèle et en prenant soin de mettre une majuscule aux noms propres, un accent aux lettres accentuées, des traits d'union aux numéros de téléphone.
3. *Comprend que les éléments graphiques et les mots sont porteurs de sens :*
   - En créant 1 ou 2 images à l'aide de formes simples représentant des réalités familières (p. ex., 3 petits cercles pour représenter ses enfants; carré surmonté d'un triangle pour représenter son logement).
   - En utilisant des photos, des dessins simples ou des symboles de base pour représenter des mots concrets.
   - En enjolivant un dessin pour exprimer un commentaire ou un sentiment (p. ex., un cœur pour exprimer l'amour).
   - En transcrivant ses coordonnées (nom, adresse, numéro de téléphone) sur ses effets scolaires (manuels, cahiers d'exercices).

Niveau exploratoire
Conditions d'apprentissage

Contexte

- Les textes sont pertinents sur le plan personnel (p. ex., ils contiennent le nom de l'apprenant ou celui des membres de sa famille).
- Le contexte est non exigeant, concret et lié à l'expérience personnelle des apprenants et à leurs besoins immédiats.
- Le destinataire est connu, en général, un instructeur très attentif et bien intentionné.

Consignes

- Les consignes pour les tâches d'écriture sont présentées oralement à l'aide de gestes et d'illustrations; elles sont répétitives, présentées dans un contexte familier et exigent une réponse physique de la part de l'apprenant : désigner, encercler, associer des mots à des images ou cocher des cases.

Contenu

- Les tâches d'écriture demandent d'utiliser un vocabulaire concret lié au quotidien, des formules mémorisées ou des renseignements personnels.
- Le texte est constitué de mots isolés ou d'expressions d'un maximum de 3 mots faisant déjà partie du vocabulaire oral courant de l'apprenant.
- Les exigences se limitent à la transcription d'un mot ou d'une courte expression mémorisée, sans exiger la ponctuation correcte ni l'emploi de la majuscule.
- Les mots ou expressions à transcrire sont liés à des objets manipulables ou à des illustrations familières, à grande échelle, disposées sur le mur.
- Les textes à transcrire dans un format préétabli ne comportent que 2 ou 3 lignes (p. ex., une adresse dans un formulaire très simple).

NCLC 1

Le scripteur peut…

- Écrire des mots ou des expressions mémorisées en lien avec ses besoins immédiats.
- Copier des lettres, des mots ou de courtes phrases.
- Remplir des formulaires très simples.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Le texte est très simple et très court.
- Le destinataire est connu ou identifié clairement.
- Le scripteur a de l'aide.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Emploie un vocabulaire très limité en rapport avec son environnement et ses besoins immédiats.
- Utilise des mots détachés, et des expressions ou des tournures mémorisées.
- Éprouve de la difficulté à communiquer des messages simples en raison de sa connaissance très limitée des conventions orthographiques et grammaticales du français.
- A de la difficulté à utiliser correctement les majuscules et la ponctuation de base.
- Connaît l'alphabet latin et sait écrire lisiblement toutes les lettres.

Textuelle

- Ne peut pas établir de liens dans son texte.

Sociolinguistique

- Connaît les formules de politesse et de salutation de base.

NCLC 1 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Ne connait pas les concepts de l'écriture dans sa langue maternelle et ne peut ni les transposer à la langue seconde ni s'en servir pour son apprentissage.
- Commence à développer quelques stratégies d'apprentissage.
- S'appuie sur un contexte prévisible et routinier.

Rôle de l'écrit

- Commence à comprendre qu'un texte imprimé est porteur de sens et peut être lié à un texte oral.

Références orales

- Prononce souvent un mot à voix haute avant de l'écrire ou pendant qu'il l'écrit.

NCLC 1
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *S'initie à l'écriture :*
   - En transcrivant correctement des lettres sur les réglures d'un cahier, tout en prenant soin de bien former les boucles et les jambes vers le haut et le bas « b, d, f, g, h, j, k, l, p, q, t ».
   - En dessinant quelques formes porteuses de sens (p. ex., flèche, dièse, étoile, signe du dollar).
2. *Développe son vocabulaire actif en fonction de l'écriture :*
   - En notant dans un glossaire illustré personnel des mots nouveaux liés à des sujets quotidiens et pertinents sur le plan personnel (famille, école, logement, travail).
   - En notant dans un glossaire personnel des mots outils (p. ex., Est-ce que; Parce que; S'il vous plaît) et des bouts de phrases ou des phrases simples, d'usage courant (p. ex., Je m'appelle… ; Mon adresse est…; en retard…, À demain).
3. *Commence à produire un contenu signifiant :*
   - En choisissant des illustrations pour communiquer de l'information (p. ex., photos, pictogrammes, dessins).
   - En écrivant de mémoire ses coordonnées.
   - En transcrivant à l'endroit approprié des renseignements dans un calendrier, un courriel, un texte à trous ou un formulaire simple (p. ex., son nom, ses coordonnées, un rendez-vous, un numéro de téléphone).
   - En transcrivant des mots tirés de son glossaire personnel pour décrire des personnes (p. ex., Il est grand; Elle a 3 enfants), des sentiments (p. ex., Je suis contente; J'ai peur) des aliments, des activités (p. ex., Je prends l'autobus; Mon fils va à l'école.) ou ses préférences (p. ex., J'aime…).
4. *Commence à respecter les conventions d'écriture :*
   - En écrivant de courtes phrases avec pour modèle la structure de la phrase de base constituée du sujet - ce dont on parle - et du prédicat - ce que l'on dit du sujet (p. ex., J'ai / deux enfants; Je cherche / du travail).

NCLC 1 L
Conditions d'apprentissage

Contexte

- Le contexte n'est pas exigeant et l'apprenant reçoit de l'aide de l'instructeur.
- Le destinataire est connu, en général un instructeur très attentif et bien intentionné.

Consignes

- Les consignes relatives à la tâche sont orales ou écrites, très claires et répétées au besoin.

Aide

- L'apprenant peut avoir besoin :
  - de temps supplémentaire pour accomplir ses tâches d'écriture;
  - d'aide individuelle;
  - d'encouragement;
  - de modélisation.

Contenu

- Les exigences en écriture sont élémentaires et informelles.
- L'écriture est facilitée par la mise en pratique répétitive.
- Les sujets et le vocabulaire sont directement liés à l'expérience personnelle et aux besoins immédiats des apprenants.
- Le destinataire, la plupart du temps l'instructeur, encourage l'apprenant et est rassurant.
- Les textes exigés se limitent à des mots ou des expressions familières courtes.
- Les formulaires à remplir sont courts (environ 5 éléments), présentés simplement et aérés (beaucoup d'espaces blancs); l'espace réservé à l'écriture est large.
- Le contenu à recopier est court (2 à 3 phrases ou une liste de 5 à 10 éléments) et contient des renseignements familiers.

NCLC 2

Le scripteur peut…

- Écrire des phrases détachées très simples en lien avec ses besoins immédiats.
- Copier divers types de renseignements.
- Remplir des formulaires simples.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Le texte est très simple et très court.
- Le destinataire est connu ou identifié clairement.
- Le scripteur a de l'aide.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Emploie un vocabulaire rudimentaire, dont des mots, des expressions et des tournures d'usage très courant.
- Utilise des mots détachés, des expressions apprises ou quelques phrases détachées très simples.
- Utilise des phrases de base; phrases à construction particulière : phrase à présentatif, phrase non verbale; phrase infinitive de sens déclaratif.
- Éprouve de la difficulté à communiquer des messages simples en raison de sa connaissance très limitée des conventions orthographiques et grammaticales du français.
- Commence à utiliser correctement la majuscule en début de phrase et le point final.

Textuelle

- Écrit quelques phrases très simples et détachées portant sur le même sujet.

Sociolinguistique

- Utilise correctement les formules de politesse et de salutation de base.

NCLC 2 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Ne connait pas les concepts de l'écriture dans sa langue maternelle et ne peut ni les transposer à la langue seconde ni s'en servir pour son apprentissage.
- A développé quelques stratégies d'apprentissage.
- S'appuie sur un contexte prévisible et routinier.

Rôle de l'écrit

- Comprend qu'un texte imprimé est porteur de sens et peut être lié à un texte oral.

NCLC 2
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *S'initie à l'écriture :*
   - En écrivant de nouveaux mots en ayant recours à la correspondance son-graphie.
   - En utilisant des indices graphiques tels les lignes, les cadres, les espaces blancs et les cases à cocher pour transcrire ou écrire à l'endroit approprié des renseignements personnels dans divers types de textes (p. ex., formulaires très simples, enveloppes, courriels).
2. *Développe son vocabulaire actif en fonction de l'écriture :*
   - En notant dans un glossaire personnel des mots utilisés fréquemment, des mots outils, des expressions et des bouts de phrases.
3. *Produit un contenu signifiant :*
   - En ayant recours à son glossaire personnel et à des modèles de phrases simples pour écrire de courtes phrases qui décrivent des personnes, des lieux et des sentiments ou qui expriment des préférences et des opinions personnelles.
   - En écrivant à l'endroit approprié des renseignements personnels dans des formulaires simples sur support numérique ou papier.
   - En consignant des renseignements dans une liste à puces ou un tableau.
4. *Commence à respecter les conventions d'écriture :*
   - En utilisant la majuscule en début de phrase et la ponctuation en fin de phrase, en respectant l'espace entre les mots et en faisant des retours à la ligne sans couper les mots.
5. *Commence à structurer ses textes :*
   - En utilisant des marqueurs de temps courants pour préciser quand un événement s'est déroulé ou va se dérouler (p. ex., aujourd'hui, hier, demain, …prochain, maintenant, avant, après).

NCLC 2 L
Conditions d'apprentissage

Contexte

- Le contexte n'est pas exigeant et l'apprenant reçoit l'aide de l'instructeur.

Consignes

- Les consignes pour réaliser les tâches sont très simples et exigent de l'apprenant des réponses en quelques phrases courtes.

Aide

- L'apprenant peut avoir besoin :
  - de temps supplémentaire pour accomplir ses tâches d'écriture;
  - d'aide individuelle;
  - d'encouragement;
  - de modélisation.

Contenu

- Les exigences en matière de style d'écriture sont élémentaires et informelles.
- Les formulaires à remplir sont courts (jusqu'à 10 éléments), de format simple, aérés (beaucoup d'espaces blancs); les catégories sont nettes, contiennent de grands encadrés pour écrire et exigent des renseignements personnels de base.
- Les tâches d'écriture (ou les exercices de textes à trous) ont comme modèle des textes de 5 à 7 phrases de structure simple avec du vocabulaire familier .
- Le contenu à copier est court (3 à 5 phrases ou une liste de 10 à 15 éléments) et contient des renseignements familiers.

NCLC 3

Le scripteur peut…

- Écrire des textes de quelques phrases sur la vie de tous les jours.
- Copier divers types de renseignements.
- Remplir des formulaires simples.

Quand…

- Le contexte est prévisible et non exigeant.
- Le texte est simple et court.
- Le destinataire est connu ou identifié clairement.
- Le scripteur a de l'aide

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Emploie un vocabulaire restreint, dont des mots courants et expressions courantes.
- Utilise des phrases simples.
- Connaît des conventions orthographiques et grammaticales de base, mais ses erreurs peuvent nuire à la compréhension du message.
- Utilise correctement la majuscule et la ponctuation de base.
- Emploie des structures simples pour faire référence au passé et au futur.

Textuelle

- Écrit des textes de quelques phrases simples qui ne sont pas toujours liées.

Sociolinguistique

- Utilise correctement les formules de politesse et de salutation de base.
- Commence à adapter son langage au contexte de communication.

NCLC 3 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Ne connait pas les concepts de l'écriture dans sa langue maternelle et ne peut ni les transposer à la langue seconde ni s'en servir pour son apprentissage.
- Utilise quelques stratégies d'apprentissage.
- Est plus à l'aise avec un contenu et un contexte prévisibles.

Rôle de l'écrit

- Comprend qu'un texte imprimé est porteur de sens et peut être lié à un texte oral.

Écriture

- Comprend comment réaliser une tâche d'écriture, mais l'exécute sans uniformité et a besoin de quelques rappels.
- Commet plus d'erreurs lorsqu'il écrit sur un sujet moins familier.

NCLC 3
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *S'initie à l'écriture :*
   - En utilisant le clavier, la souris, le pavé tactile et les doigts pour écrire sur une variété de supports numériques.
   - En transcrivant lentement, de façon méthodique et constante et en caractères de taille régulière des phrases comprenant divers types de caractères : nombres, prix, dates, coordonnées, abréviations, heures, etc.
2. *Produit un contenu signifiant :*
   - En ayant recours à une variété de mots, d'expressions et de cooccurrences mémorisés globalement, y compris des mots polysyllabiques.
   - En réalisant une variété de tâches de communication pertinentes sur le plan personnel dans la collectivité, à l'école ou au travail : courtes notes, commentaires dans les médias sociaux, courriels brefs et simples, messages textes.
   - En remplissant des tableaux simples, graphiques, schémas, cartes, organisateurs graphiques et formulaires.
3. *Commence à respecter les conventions d'écriture :*
   - En consultant des ressources langagières comme un dictionnaire de langue simplifié pour corriger l'orthographe.
   - En utilisant ses connaissances des syllabes, des rimes et de la correspondance son-graphie pour deviner l'orthographe des mots.
   - En commençant à suivre quelques règles orthographiques de base.
4. *Structure ses textes*
   - En commençant à utiliser les marqueurs de relation et les mots de transition entre ses phrases.

NCLC 3 L
Conditions d'apprentissage

Contexte

- Le contexte n'est pas exigeant et l'apprenant reçoit l'aide de l'instructeur.

Consignes

- Les consignes sont données oralement.

Aide

- L'apprenant peut avoir besoin :
  - de temps supplémentaire pour accomplir ses tâches d'écriture;
  - d'aide individuelle;
  - d'encouragement;
  - de modélisation.
- L'apprenant développe graduellement son assurance en réussissant des tâches d'écriture.
- La correction de l'orthographe se fait à l'aide de dictionnaires illustrés et de dictionnaires simplifiés.

Contenu

- Les sujets sont familiers et pertinents sur le plan personnel.
- L'écriture est facilitée par les banques de mots, les phrases amorces et une discussion en classe.

Processus d'écriture

- Le processus d'écriture est facilité par la discussion en classe, les modèles, les remue-méninges, la planification, la révision et la correction, avec l'aide de l'instructeur.

NCLC 4

Le scripteur peut…

- Écrire un court paragraphe sur la vie de tous les jours.
- Exprimer une idée et l'appuyer de quelques renseignements.
- Faire des phrases qui ont des liens entre elles.
- Traiter l'information provenant de différentes sources.
- Remplir des formulaires simples.

Quand…

- Le contexte est prévisible et généralement non exigeant.
- Le texte est simple et court.
- Le destinataire est connu ou identifié clairement.

Descripteurs de connaissances clés

Grammaticale

- Emploie un vocabulaire adéquat pour parler de sujets de la vie quotidienne.
- Utilise des phrases simples et commence à utiliser des phrases composées (propositions coordonnées).
- Connaît des conventions orthographiques et grammaticales de base, mais s es erreurs peuvent nuire à sa compréhension du message.
- Utilise correctement la majuscule et la ponctuation de base.
- Emploie des structures simples pour faire référence au passé et au futur , y compris certains verbes courants au passé composé, au passé récent et à l'imparfait.

Textuelle

- Écrit un court paragraphe dont les phrases présentent des liens entre elles.

Sociolinguistique

- Utilise correctement les formules de politesse et de salutation de base.
- Commence à adapter son langage à un contexte de communication formel.

NCLC 4 L
Profil des apprenants moins alphabétisés

Stratégies

- Sait quand, comment et pourquoi utiliser une stratégie.

Rôle de l'écrit

- Est souvent capable de choisir le type de texte approprié à la situation de communication.
- Peut écrire clairement avec lenteur .

Écriture

- Consulte souvent le dictionnaire pour bien orthographier.

Remarque :
Un apprenant de niveau 4L peut manifester un bon nombre des mêmes habiletés qu'un apprenant d'une classe ordinaire, mais ne pas avoir les mêmes connaissances, concepts et stratégies sous-jacents à cause des lacunes en littératie dans sa langue maternelle. Il peut toutefois réussir dans une classe ordinaire de FLS, mais avoir encore besoin d'aide adaptée à ses besoins en littératie.

NCLC 4
Exemples d'activités d'apprentissage

À l'aide d'activités d'apprentissage, l'apprenant…

1. *Produit un contenu signifiant :*
   - En suivant les étapes du processus d'écriture : remue-méninges, planification, premier jet, révision, correction.
   - En exprimant des demandes, des regrets et des excuses à l'aide de mots, d'expressions et de tournures pouvant rendre des nuances de politesse.
   - En exprimant ses goûts, ses opinions, ses préférences et ses émotions à l'aide de phrases et de paragraphes courts et simples.
   - En réécrivant un texte d'une autre manière (p. ex., transformer un paragraphe en une liste à puces).
2. *Commence à respecter les conventions d'écriture :*
   - En orthographiant correctement les mots connus et en utilisant la bonne ponctuation.
   - En prédisant l'orthographe des mots inconnus à l'aide de ses habiletés à l'oral et de ses connaissances de base des règles de l'orthographe grammaticale (p. ex., marques du pluriel et du féminin).
3. *Structure ses textes*
   - En écrivant des paragraphes comportant une introduction, un développement et une conclusion.
   - En utilisant des marqueurs de relation entre les phrases et les paragraphes.

NCLC 4 L
Conditions d'apprentissage

Consignes

- Les consignes sont données oralement et par écrit, et sont répétées au besoin.

Aide

- L'apprenant commence à avoir confiance en ses habiletés d'écriture.
- La correction de l'orthographe se fait à l'aide de dictionnaires illustrés et de dictionnaires simplifiés.

Contenu

- Le contenu est pertinent pour l'apprenant et peut être de nature plus spécialisée (p. ex., lié au travail).
- Les tâches d'écriture demandent :
  - des structures de phrase plus complexes;
  - un vocabulaire plus étendu;
  - des expressions idiomatiques.

Processus d'écriture

- Le processus d'écriture est facilité par la discussion en classe, les modèles, les remue-méninges, la planification, la révision, la correction, avec l'aide de l'instructeur.

PARTIE 5 Exemples de tâches

Lecture

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – Relations interpersonnelles

Études

Offrir une carte de vœux à un camarade.

Collectivité

Reconnaître des mots fréquents (Bienvenue, Bonjour, Entrée, etc.) sur les murs des édifices publics (banque, centre commercial, etc.).

Travail

Choisir une carte de vœux appropriée pour un collègue.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des différentes occasions d'offrir des cartes de vœux.

Attirez leur attention sur la mise en page des documents simples et courants dont la forme est prédéterminée (p. ex., carte de vœux, carte d'identité).

Demandez-leur de repérer un renseignement (p. ex., nom, adresse) sur une carte de vœux, une enveloppe ou une carte d'identité.

Instructions pour la tâche :

Assurez-vous que chaque apprenant a son porte-nom devant lui. Remettez aux apprenants une carte de vœux où est inscrit le nom d'un camarade. Ils doivent remettre la carte à la bonne personne. Vous pouvez répéter la tâche plusieurs fois.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Apparier ou encercler les mêmes lettres et les mêmes mots familiers de taille ou de couleur différentes.
- Prêter attention au haut, au milieu et au bas de la page pour trouver des renseignements dans des textes simples et courants de forme prédéterminée (p. ex., carte de vœux, carte d'identité).
- Tenter de lire ou de repérer un mot familier en contexte, en se concentrant sur sa première lettre et le son correspondant (p. ex., pointer vers le nom d'une personne connue).

Évaluation :

Les apprenants reçoivent une carte de vœux où est inscrit le nom d'un camarade. Ils doivent remettre la carte à la bonne personne.

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – II. Consignes

Études

Comprendre des pictogrammes qui donnent des instructions dans un manuel (p. ex., des ciseaux pour comprendre que quelque chose doit être coupé).

Collectivité

Reconnaître les mots « Pousser » et « Tirer » sur des portes d'édifices et agir en conséquence.

Travail

Comprendre des affiches ou des pictogrammes qui indiquent quoi faire ou ne pas faire en milieu de travail (se laver les mains, éteindre la lumière, etc.).

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des diverses affiches que l'on trouve en milieu de travail (Attention : plancher glissant, Ne pas entrer, Accès interdit, Casque obligatoire). Montrez des exemples illustrés.

Instructions pour la tâche :

Montrez différentes affiches aux apprenants. Ceux-ci doivent mimer ce qui y est inscrit.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Associer un dessin simple ou une photo à une expérience personnelle.
- Reconnaître et comprendre l'importance de quelques symboles et pictogrammes courants et simples représentant des mots concrets.
- Commencer à constituer une banque de mots fréquents appuyés de photos et d'illustrations.

Évaluation :

Les apprenants doivent associer quelques consignes provenant du milieu de travail à la bonne illustration.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Repérer sa salle de classe sur un plan en s'aidant du numéro de salle.

Collectivité

Repérer des pictogrammes dans un édifice public pour trouver les toilettes.

Travail

Trouver son nom dans une liste de présences.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des symboles utilisés pour indiquer « homme », « femme » et « transgenre ». Présentez différents symboles et discutez de leurs différences. Nota : le graphisme de ces symboles peut varier dans les restaurants, les bars ou les cinémas. Il est utile d'en couvrir quelques-uns.

Instructions pour la tâche :

Fixez au mur différentes affiches indiquant les toilettes pour homme, femme et transgenre. Les apprenants doivent les désigner à voix haute.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Associer des objets de la vie réelle à des photos personnelles.
- Reconnaître et comprendre l'importance de quelques symboles et pictogrammes courants et simples représentant des mots concrets (p.ex., forme octogonale et couleur rouge d'un panneau ARRÊT).
- Utiliser des images affichées au mur pour comprendre des mots entendus.
- Commencer à prendre conscience des différences de valeurs et de croyances (parfois considérables) entre les cultures.

Évaluation :

Présentez différents symboles représentant les hommes, les femmes et les transgenres. Les apprenants doivent faire les associations.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Trouver le pictogramme qui représente parmi d'autres l'activité faite en classe (p. ex., livre pour la lecture, ordinateur pour le travail en ligne).

Collectivité

Reconnaître des noms de légumes sur des affiches au marché.

Travail

À partir de photos, reconnaître différents milieux de travail.

Mise en contexte :

Utilisez des objets authentiques, des photos ou des cartes éclair pour développer le vocabulaire des légumes. Les apprenants répètent le nom des légumes à voix haute. Refaites l'exercice quelques fois.

Instructions pour la tâche :

Affichez au mur des cartes éclair de noms de légumes. Remettrez à chaque apprenant 5 à 7 illustrations de légumes. Ils doivent aller à tour de rôle coller les illustrations sur les cartes éclair correspondantes.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Faire un lien entre des objets réels et leur illustration, et entre les illustrations et les mots qui les désignent pour comprendre le sens de l'écrit.
- Tenter de lire ou de repérer un mot familier en contexte, en se concentrant sur sa première lettre et le son correspondant (p. ex., pointer vers le nom d'une personne connue).
- Commencer à utiliser un dictionnaire illustré avec de l'aide soutenue.
- Reconnaître globalement quelques mots familiers dans des communications écrites courantes, en observant les lettres, la forme des mots ou leur longueur.

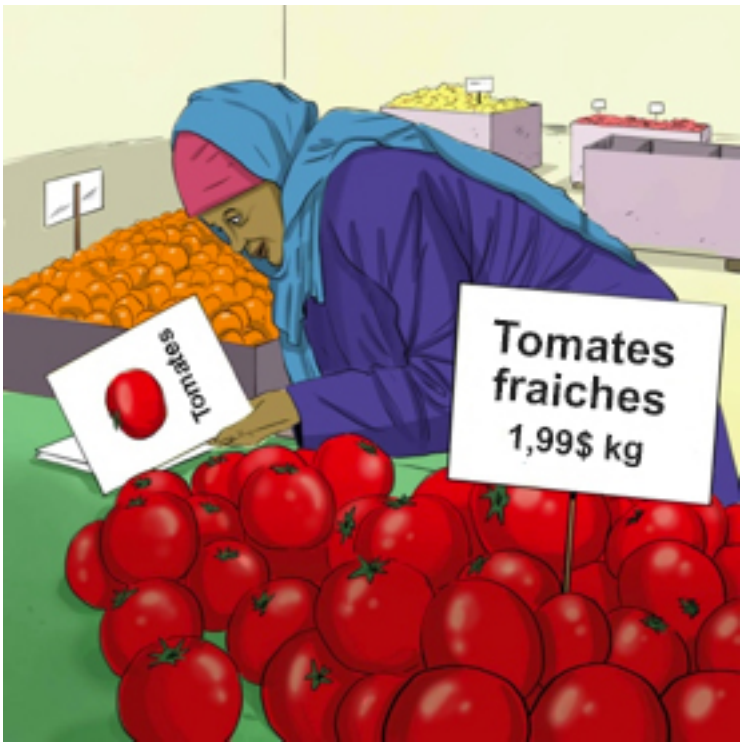
Évaluation :

Les apprenants relient par une ligne 4 ou 5 légumes et leur nom sur une feuille préparée par l'instructeur.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)



NCLC 1L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Lire une note simple de l'établissement d'enseignement au sujet de l'horaire du cours.

Collectivité

Reconnaître sur une enveloppe un logo et des mots qui permettent d'identifier l'auteur de la lettre (p. ex., entreprise, organisme).

Travail

Lire une invitation simple à une fête au travail.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des différentes lettres qu'ils reçoivent. Comment peuvent-ils en déterminer l'importance? Que peuvent-ils faire s'ils ne comprennent pas le contenu?

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

Instructions pour la tâche :

Affichez une lettre au tableau ou au mur. Lisez la lettre à voix haute. Surlignez de différentes couleurs les divers renseignements (destinataire, date, horaire). Attirez l'attention des apprenants sur les conventions de mise en page de ce genre de document.
Projetez un nouveau message au tableau (p. ex., rappel d'un rendez-vous individuel pour le bilan du portfolio). Encerclez les renseignements pertinents **en utilisant le même code couleur**.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Utiliser sa connaissance de la mise en page et du format de textes simples et courants, de forme prédéterminée, pour repérer des renseignements précis (p. ex., lire le nom du destinataire sur une enveloppe).
- Différencier quelques types de messages (p. ex., courriels, invitations, notes).
- Distinguer les mots à l'oreille dans des phrases de 2 à 3 mots (p. ex., l'apprenant la répète en la segmentant : Je / suis / nerveux).
- Reconnaître globalement un certain nombre de mots de deux lettres ayant une ressemblance sonore et orthographique (p. ex., le/me/te/se; la/ma/ta/sa).

Évaluation :

Remettez aux apprenants un message du même type. Ils doivent encercler les renseignements pertinents (destinataire, date du début des cours et horaire) en respectant le code couleur.

(SUITE)

Le 20 janvier 2017

Bonjour Farnaz,

La nouvelle session commence :
le lundi 27 février.

Ta classe est de 9 h à 12 h.

À bientôt,

De,
Maria Alphonso

NCLC1L

Exemples de tâches – II. Consignes

Études

Lire les consignes illustrées de l'instructeur sur une feuille de travail et les appliquer (p. ex., Encerclez, Soulignez, Surlignez).

Collectivité

Lire des consignes écrites dans une clinique (p. ex., Présentez votre carte d'assurance maladie).

Travail

Lire une consigne au travail et l'appliquer (p. ex., Portez des verres de protection).

Mise en contexte :

Rendez-vous à une clinique avec les apprenants et demandez-leur de prendre des photos des affiches qui s'y trouvent. Ou alors, préparez des affiches illustrées dont vous discuterez en classe (p. ex., Présentez votre carte-santé, Éteignez votre cellulaire, Enlevez vos bottes, Présentez-vous à la réceptionniste).

Instructions pour la tâche :

Fixez les affiches ou les photos au mur. Les apprenants doivent circuler deux par deux et signifier leur compréhension par des gestes.

Distribuez aux apprenants des cartes éclair où les consignes sont inscrites et demandez à chacun de placer la sienne à côté de la bonne illustration.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Comprendre un texte simple lié à la vie personnelle à l'aide de dessins réalistes ou de photos, faire des prédictions sur ce texte et le reformuler.
- Reconnaître globalement quelques mots, quelques bouts de phrases (p.ex., Je m'appelle, Je viens de…) et des signes graphiques courants (p. ex., $, #).
- Utiliser la première consonne pour différencier des mots monosyllabiques familiers (p. ex., les/mes/ces; mon/non; nos/mot/vos).

Évaluation :

Distribuez des cartes éclair de consignes aux apprenants. Chaque apprenant doit placer sa carte éclair à côté de la bonne illustration au mur.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Présentez votre carte santé

Présentez-vous à la réception

NCLC1L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Comprendre un plan d'évacuation.

Collectivité

Repérer la date de retour de livres de bibliothèque sur un reçu de prêt.

Travail

Repérer le nombre d'heures travaillées sur un talon de paie simplifié.

Mise en contexte :

Emmenez les apprenants circuler dans l'établissement pour trouver les sorties de secours et déterminer celle qui est la plus proche de la salle de classe.

De retour en classe, demandez-leur s'ils savent quoi faire lorsqu'ils entendent une alarme; discutez-en.

Instructions pour la tâche :

Remettez aux apprenants un plan simplifié de l'établissement et demandez-leur de dire ce qu'ils y reconnaissent et ce qu'ils en comprennent.

Faites des exercices « gauche-droite » et « avant-arrière » physiquement et sur le plan.

Invitez les apprenants à circuler dans l'établissement en suivant le plan : ils doivent trouver la sortie la plus proche et s'y rendre.

Compétences en alphabétisation à développer :

Commencer à utiliser une légende simple pour repérer des éléments sur une carte (p. ex., autoroute, parc).

- Utiliser des points de repère et une légende pour comprendre des symboles.
- Reconnaître quelques symboles et pictogrammes usuels d'objets concrets provenant de la collectivité.

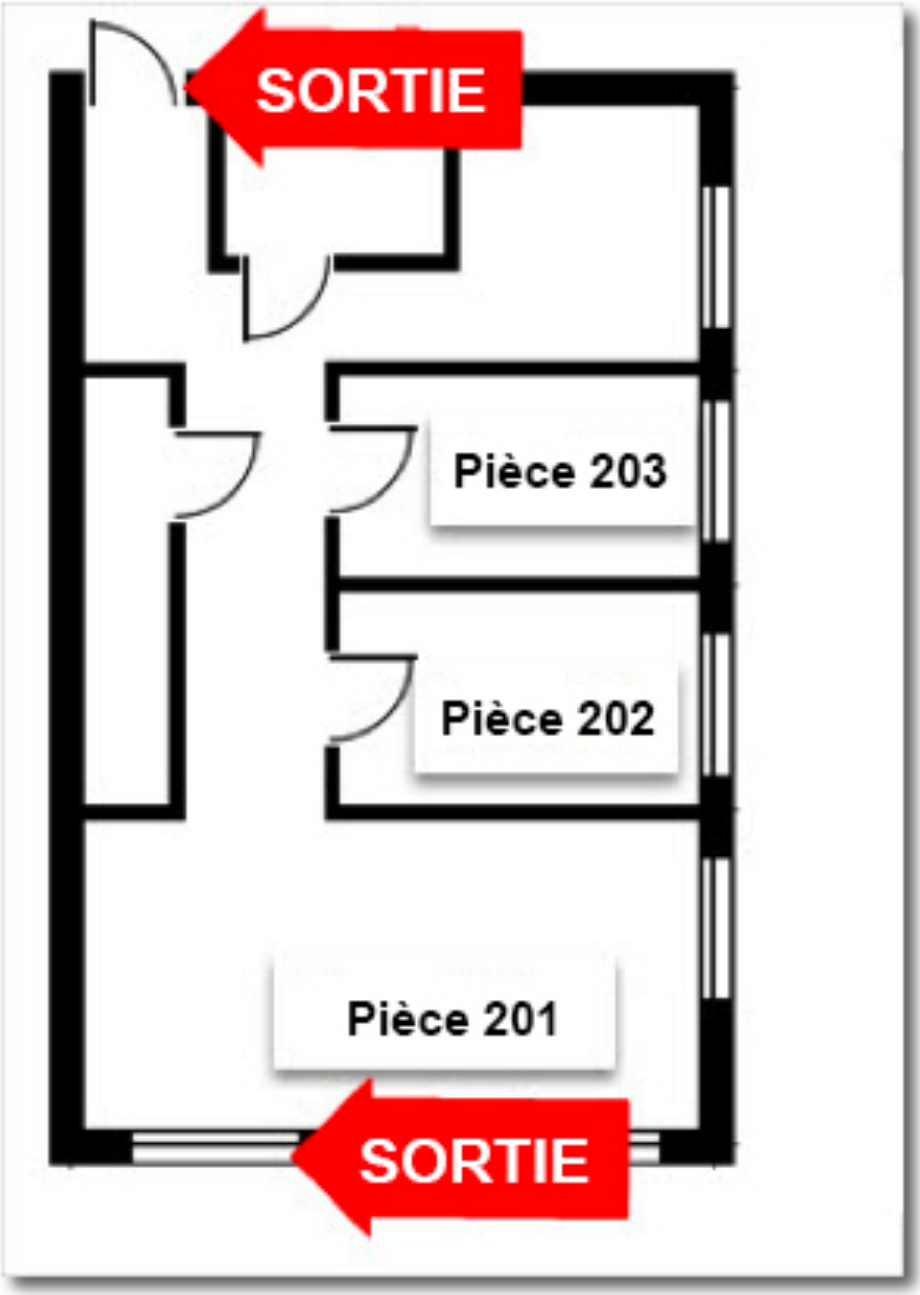
Évaluation :

Remettez un plan de l'établissement aux apprenants. Ils doivent encercler la classe et la sortie la plus proche, et tracer le chemin entre la classe et la sortie.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)



NCLC 1L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Comprendre des affiches et des panneaux à l'établissement d'enseignement (p. ex., Bureau du directeur, Concierge, Réservé aux autobus).

Collectivité

Lire un horaire d'atelier simple proposé au centre communautaire.

Travail

Lire une description de tâches très simple.

Mise en contexte :

Les apprenants regardent les illustrations et font des prédictions sur l'histoire. Qui est le personnage principal? Quel genre de travail a-t-il? Que fait-il? Est-ce qu'il aime son travail?

Instructions pour la tâche :

Projetez l'histoire au tableau. Lisez l'histoire ensemble, à voix haute à quelques reprises. Posez les questions et écrivez les mots clés au tableau (caissier, boîtes, étagères, construire, laver). Les apprenants doivent répondre aux questions oralement, puis copier les mots clés dans leur banque de mots.

1. Est-ce que Javier est caissier?

2. Est-ce que Javier ouvre des boites?

3. Est-ce que Javier construit des étagères?

4. Est-ce qu'il lave des étagères?

Compétences en alphabétisation à développer :

- Repérer des détails précis dans des photos et des dessins réalistes (p. ex., la couleur des yeux dans le dessin d'un visage).
- Comprendre un texte simple, lié à la vie personnelle, à l'aide de dessins réalistes ou de photos, faire des prédictions sur ce texte et le reformuler.
- Commencer à combiner les consonnes en première ou en dernière position dans des mots familiers (p. ex., travail, quatre, sprint).

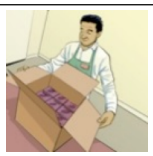
Évaluation :

Remettez l'histoire aux apprenants, en omettant les mots clés. Ils doivent remplir les trous à l'aide de leur banque de mots.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Le travail de Javier	
	1. Javier est commis aux stocks.
	***2.*** Il ouvre des boîtes.
	3. Il garnit les étagères.
	4. Il nettoie les étagères.
	5. Javier aime son travail.

Écoutez les questions et encerclez oui ou non

1. Oui Non
2. Oui Non
3. Oui Non
4. Oui Non
5. Oui Non

NCLC 2L

Exemples de taches – I. Relations interpersonnelles

Études

Comprendre une note au sujet de la cérémonie du jour du Souvenir à l'établissement d'enseignement.

Collectivité

Comprendre de l'information au sujet d'une visite au musée organisée par le centre communautaire et destinée aux personnes âgées.

Travail

Comprendre le courriel d'un collègue qui annonce la naissance de son premier enfant.

Mise en contexte :

Discutez de la coutume du pays d'origine des apprenants quand un collègue a un enfant. Écrire du vocabulaire au tableau (poids, carte, signer, abréviation pour kilo, gramme, etc.)

Instructions pour la tâche :

Remettez un courriel à chaque apprenant. Si possible, imprimez un véritable courriel. Lisez le courriel en groupe classe. Posez des questions aux apprenants : Quel est le nom du bébé? Quel est le poids du bébé? Quand le bébé est-il né? Où peut-on signer la carte? Qui a écrit le courriel?

Compétences en alphabétisation à développer :

- Reconnaître qu'il existe des mots à l'orthographe irrégulière qui doivent être lus globalement plutôt que décodés (p. ex., mais, main, doigt).
- Lire et répéter à voix haute des phrases très simples en mettant des mots en évidence de façon logique (p. ex., le nom et son déterminant, le pronom sujet et le verbe, le complément de phrase).
- Avoir recours à son expérience et à ses connaissances antérieures pour faire des liens avec le texte écrit.

Évaluation :

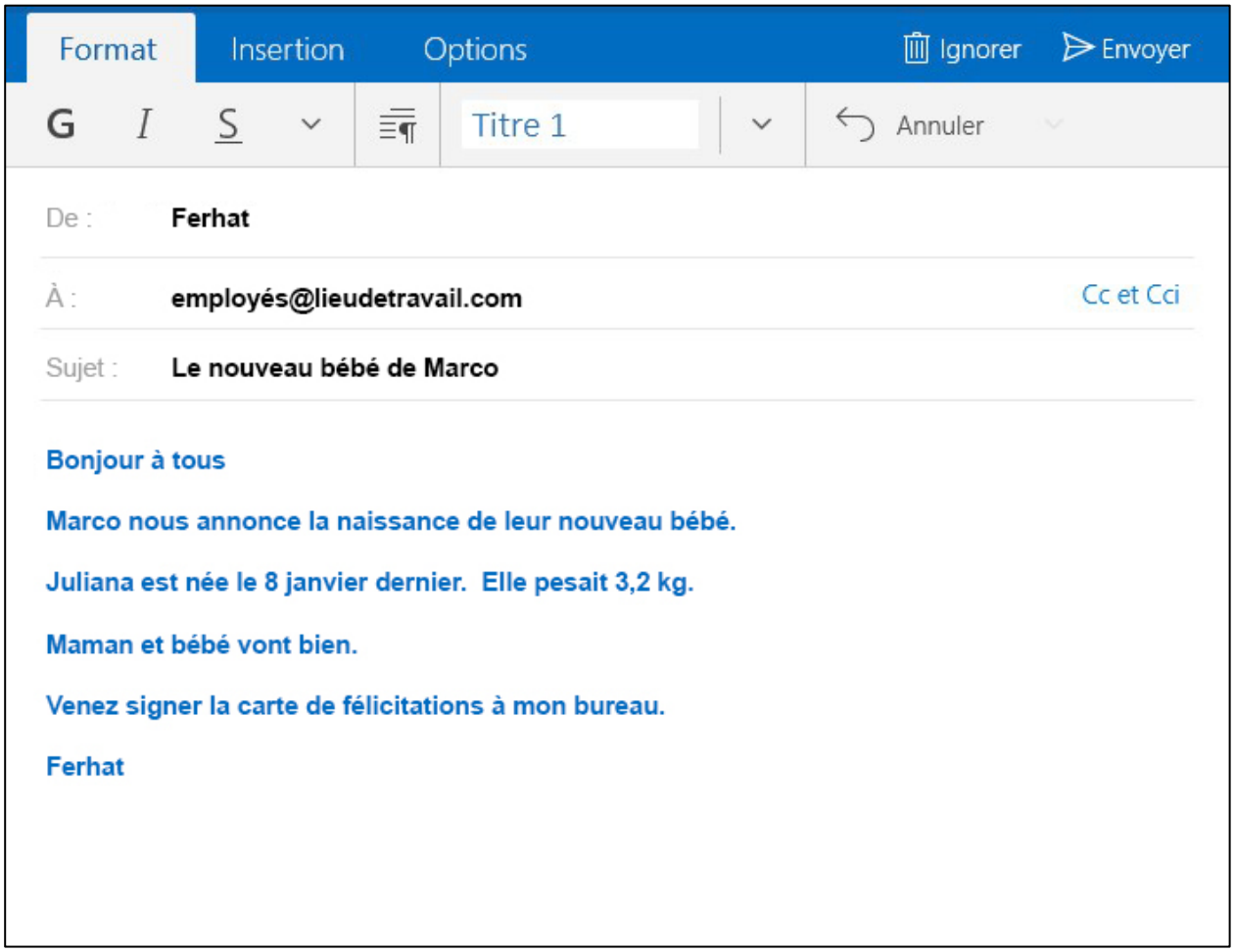
Remettez un courriel semblable aux apprenants. Ils doivent trouver l'information et répondre aux questions.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Lisez le courriel puis répondez aux questions



1. Quel est le nom du bébé?
2. Quel est le poids du bébé?
3. Quand le bébé est-il né?
4. Où peut-on signer la carte?
5. Qui a écrit le courriel?

NCLC 2L

Exemples de tâches – II. Consignes

Études

Lire et suivre des instructions dans le laboratoire informatique de l'établissement d'enseignement (p. ex., Tapez votre nom d'usager et votre mot de passe, Choisissez un moteur de recherche, Tapez l'adresse du site).

Collectivité

Lire et suivre des instructions à la caisse libre-service (p. ex., choisir « Français », Valider, Payer, NIP).

Travail

Comprendre des instructions sur un bon de travail (p. ex., Vérifier l'extincteur au troisième étage).

Mise en contexte :

Demandez aux apprenants s'ils connaissent les caisses libre-service. Présentez-leur une affiche des étapes à suivre et expliquez chacune d'elles.

Instructions pour la tâche :

Découpez les étapes de l'affiche en languettes. Remettez une languette à chaque apprenant. Les apprenants travaillent deux par deux. Le premier doit mimer les étapes dans le bon ordre, et le second, valider l'ordre.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Repérer des détails précis dans des photos et des dessins réalistes.
- Associer une lettre ou un mot à son équivalent dans une police différente ou écrit à la main.
- Reconnaître quelques symboles et pictogrammes usuels d'objets concrets provenant de la collectivité.

Évaluation :

Chaque apprenant doit mettre dans le bon ordre les languettes correspondant aux étapes de l'affiche.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

	Placez votre panier ici.
	Appuyez sur Commencer
	Scannez chaque article.
	Placez les articles dans le sac.
	Payez vos achats.
	Insérez la carte.
	Acceptez le montant.
	Entrez votre NIP.

NCLC 2L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Comprendre de l'information en ligne sur son cours (horaire, nom de l'instructeur, lieu, etc.).

Collectivité

Consulter un bottin électronique pour trouver un code postal.

Travail

Lire un formulaire en ligne pour repérer les champs où entrer ses renseignements personnels.

Mise en contexte :

Écrivez quelques codes postaux au tableau. Demandez aux apprenants de quoi il s'agit. Où en ont-ils vu? Y a-t-il ce genre de code dans leur pays?

Montrez une carte du Canada et faites remarquer que le code postal change selon la région. Demandez aux apprenants de lire à voix haute certains codes postaux.

Instructions pour la tâche :

Avec votre aide, les apprenants :

- Trouvent le site Web de Postes Canada.
- Repèrent l'onglet « Trouver un code postal ».
- Repèrent le champ pour entrer une adresse canadienne.
- Tapent l'adresse que vous avez écrite au tableau.
- Copient le code postal.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Repérer dans un texte quelques changements de style pour la mise en relief (p. ex., souligné, gras).
- Comprendre un texte simple, lié à la vie personnelle, à l'aide de dessins réalistes ou de photos, faire des prédictions sur ce texte et le reformuler.
- Reconnaître globalement quelques mots, quelques bouts de phrases (p.ex., Je m'appelle, Je viens de…) et des signes graphiques courants (p. ex., $, #).
- Trouver en ligne la source d'un contenu particulier.

Évaluation :

Remettez la feuille de travail aux apprenants. Ils doivent suivre les consignes.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

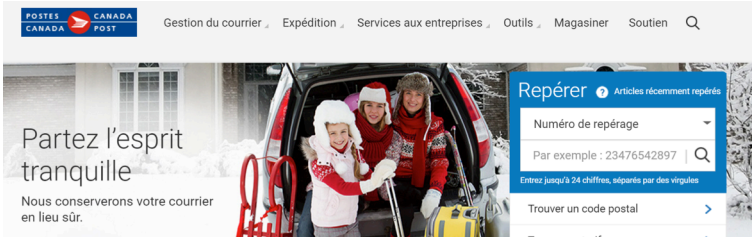
→

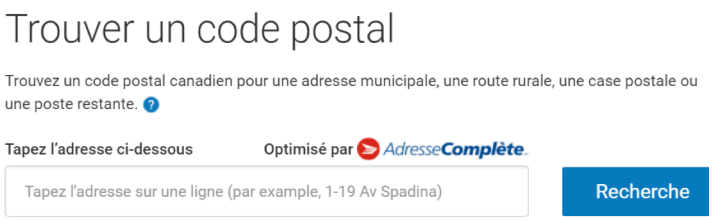
(SUITE)

Trouvez votre code postal

Sur cette image, repérez :

1. L'onglet « Trouver un code postal ».
2. Le champ pour entrer l'adresse.





À l'ordinateur, trouvez :

1. Le site Web de Postes Canada.
2. L'onglet « Trouver un code postal ».
3. Le champ où entrer l'adresse.

Tapez votre adresse pour obtenir votre code postal.

NCLC 2L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Comprendre des recommandations écrites sur la bonne posture à adopter lorsqu'on travaille à l'ordinateur.

Collectivité

Comprendre les consignes écrites du propriétaire de son logement (réparations : le locataire doit être présent; fumigation pour punaises : sortir les animaux, etc.).

Travail

Comprendre une note au travail (p. ex., réunion, changement de quart de travail, information sur la sécurité).

Mise en contexte :

Demandez aux apprenants quels types d'affiches ils ont vues dans leur milieu de travail, au Canada ou dans leur pays. Ceux qui n'ont pas d'expérience de travail pourraient parler d'affiches qu'ils ont vues à la bibliothèque ou au centre communautaire.

Instructions pour la tâche :

Deux par deux, les apprenants doivent lire différentes affiches liées au travail et y trouver l'information importante (dates, heures, avis, marche à suivre, etc.). Demandez-leur de la surligner. Discutez-en en groupe classe.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Reconnaître l'utilité de certains types de documents dans la vie de tous les jours et comprendre l'intérêt de les lire (p. ex., tickets de caisse, plans d'étage, talons de paie).
- Reconnaître les indices textuels et contextuels (p. ex., illustrations, mots et expressions familiers, contextes de communication) pour saisir le but de différents textes de forme prédéterminée (p. ex., invitations, remerciements, cartes de vœux, rappels de rendez-vous).
- Survoler le texte à lire afin d'en déterminer le sujet.
- À la lecture du texte, décider d'emblée s'il est utile ou non pour soi.

Évaluation :

Remettez aux apprenants des affiches semblables et demandez-leur de surligner l'information importante.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Fête de fin d'année
Le vendredi 19 décembre à 19 h 30
Centre communautaire de Vanier
RSVP à Michaël
avant le 20 novembre

Tout changement de quart de travail doit être fait par écrit et donné à votre superviseur deux semaines avant le changement.
Merci
La direction

SIMDUT
Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail
Formation SIMDUT
Tous les lundis
13 h à 15 h
Inscrivez-vous auprès de Sara
au 204-555-6164 poste 33

NCLC 3L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Lire une note de l'instructeur au sujet de la rencontre d'évaluation du portfolio (date, heure, raison).

Collectivité

Comprendre le courriel de remerciement d'un voisin (pour avoir arrosé les plantes, offert un cadeau, etc.).

Travail

Comprendre un message de son syndicat (quoi, quand, pourquoi) et déterminer si une réponse est nécessaire.

Mise en contexte :

Discutez du rôle des syndicats. Écrire le nouveau vocabulaire au tableau.

Instructions pour la tâche :

Remettez un courriel syndical aux apprenants. Aidez-les à le comprendre en posant des questions (reportez-vous aux Questions de compréhension).

Compétences en alphabétisation à développer :

- Utiliser sa connaissance de la mise en page et du format de textes simples et courants de forme prédéterminée pour repérer des renseignements précis (p. ex., lire le nom du destinataire sur une enveloppe; repérer les coordonnées de temps et de lieu dans une carte d'invitation; repérer la date dans l'en-tête d'un courriel).
- Comprendre qu'un texte écrit peut transmettre de l'information utile sur sa collectivité.
- Commencer à reconnaître, dans une phrase, les groupes de mots qui indiquent de quoi il est question (groupe sujet) et ce qu'on en dit (groupe prédicat, verbe).
- Reconnaître les groupes de mots qui répondent aux questions suivantes : qui, quoi, quand, où et comment.

Évaluation :

Remettez aux apprenants un courriel semblable et demandez-leur de répondre aux questions.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Format Insertion Options Ignorer Envoyer

G I S Titre 1 Annuler

De : carlos@syndicat.org

À : mariam@email.ca Cc et Cci

Sujet : Réunion syndicale

Date : Le lundi 7 mars 2017

Chère Mariam

Tu es invité à la réunion du syndicat, au bureau, ce lundi 7 mars. La réunion commence à 18 h.

Nous parlerons des problèmes de santé mentale au travail et des solutions possibles.

SVP, réponds-moi par courriel pour me dire si tu seras présente.

Au plaisir,

Carlos

Questions

1. Quand est la réunion?
2. À quelle heure?
3. Qui a reçu le courriel?
4. Qui a envoyé le courriel?
5. Qu'est-ce que Mariam doit faire?

NCLC 3L

Exemples de tâches – II. Consignes

Études

Comprendre les consignes affichées au laboratoire informatique (Pas de nourriture, Gardez votre poste de travail propre, Utilisez des écouteurs, etc.).

Collectivité

Lire des instructions pour assembler un meuble.

Travail

Comprendre des instructions écrites de la part de son syndicat sur la façon de voter.

Mise en contexte :

Discutez des consignes que l'on trouve dans les salles de classe (Pas de boissons, Pas de nourriture, Silence, etc.).

Instructions pour la tâche :

Présentez des consignes du laboratoire informatique en faisant le lien avec les images.

Séparez les images et les consignes. Organisez un jeu d'équipe. L'équipe gagnante est celle qui associe correctement et le plus rapidement les images et les consignes.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Reconnaître l'importance de quelques symboles et pictogrammes courants d'une certaine complexité, au travail, dans la collectivité ou à l'établissement d'enseignement et les reconnaître.
- Reconnaître différents types de phrases (négatives, impératives, etc.).
- Trouver des mots clés et des détails dans un texte.

Évaluation :

Remettez la feuille de consignes illustrées aux apprenants et demandez-leur de répondre aux questions.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Règlement au laboratoire informatique	
	1. Aucune boisson ni nourriture.
	2. Gardez votre poste de travail propre.
	3. Utilisez des écouteurs.
	4. Imprimez seulement si c'est nécessaire.
	5. Éteignez l'ordinateur avant de partir. Merci

Encerclez Oui ou Non

1. Vous pouvez boire de l'eau près des ordinateurs.
   Oui Non
2. Vous devez garder votre poste de travail propre.
   Oui Non
3. Vous pouvez écouter de la musique avec des écouteurs.
   Oui Non
4. Vous pouvez tout imprimer.
   Oui Non
5. Vous ne devez pas éteindre l'ordinateur.
   Oui Non

NCLC 3L

Exemples de taches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Comprendre le calendrier de l'établissement d'enseignement (date de remise des travaux, voyage éducatif, fermeture des classes, etc.).

Collectivité

Comprendre un dépliant sur un évènement dans la région.

Travail

Comprendre les retenues sur un talon de paie.

Mise en contexte :

Discutez d'évènements qui ont lieu dans votre région. Comment les apprenants ont-ils trouvé l'information à ce sujet? Quand ont-ils participé à ces évènements?

Instructions pour la tâche :

Revoyez les consignes avec les apprenants : encercler, surligner, rayer, encadrer, souligner.

Les apprenants doivent lire le dépliant et suivre les instructions pour montrer qu'ils ont compris.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Repérer des détails précis et des conventions graphiques dans des dessins au trait familiers (p. ex., une bulle de texte dans une BD).
- Trouver des mots clés et des détails.
- Repérer de nouveaux mots à l'aide d'illustrations ou de photos afin d'enrichir le vocabulaire. Reconnaître que l'on a recours à divers éléments graphiques pour communiquer des messages, tels que la couleur, les schémas, les encadrés, les titres, les sous-titres, la taille de caractères, etc.

Évaluation :

Remettez aux apprenants un dépliant semblable, mais dont la forme diffère un peu.

Les apprenants doivent répondre aux questions en suivant les consignes.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Lisez le texte, puis suivez les instructions

1. Encerclez la date.
2. Surlignez les heures d'ouverture.
3. Soulignez le prix pour un enfant de moins de 4 ans.
4. Encadrez le site Web.
5. Rayez le lieu.

NCLC 3L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Consulter la table des matières d'un dictionnaire illustré pour trouver le vocabulaire lié au thème étudié en classe.

Collectivité

Comprendre un rapport d'incident de la garderie de son enfant.

Travail

Comprendre le compte rendu simplifié d'une réunion.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des accidents qui peuvent se produire à l'établissement d'enseignement, au travail, à la garderie, etc. Discutez de l'importance de documenter les évènements et des incidences juridiques d'un accident.

Instructions pour la tâche :

Remettez le rapport d'incident aux apprenants. Ils doivent le lire, en repérer les détails importants et répondre aux questions. Les apprenants comparent leurs réponses à celles d'un camarade.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Comprendre que la même information peut être présentée sous différentes formes (p. ex., tableaux, graphiques, cartes, répertoires).
- Commencer à reconnaître les différents formats de texte et à lire des textes courants avec une intention précise.
- Lire et utiliser un éventail élargi de mots fréquents en lien avec des expériences familières et pertinentes sur le plan personnel.

Évaluation :

Remettez un rapport semblable aux apprenants. Demandez-leur de le lire et de répondre aux questions.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Garderie de Jour

300, rue Main, Hamilton, ON
(905-333-1368)

DATE : 2 juillet 2017 **HEURE :** 11 h 20

BLESSURE : Ava s'est égratignée le genou et a pleuré

SOLUTION : La monitrice a lavé la blessure et mis un pansement. Ava est demeurée à l'intérieur pour le reste de la récréation.

SIGNATURE DU SUPERVISEUR **SIGNATURE DU PARENT**

Questions

1. Qui s'est blessé?
2. Comment s'est-elle blessée?
3. Quelle partie de son corps est blessée?
4. Qu'a fait le responsable?

NCLC 4L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Faire une recherche en ligne sur les services offerts par la commission scolaire de la région.

Collectivité

Comprendre une note de la municipalité invitant la population à l'ouverture d'un nouvel aréna.

Travail

Comprendre un échange de courriels au sujet d'un problème de sécurité au travail (p. ex., porte non verrouillée, utilisation d'appareils électriques, etc.).

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants de l'usage du courriel pour communiquer avec les amis et la famille et de nos attentes à l'égard des réponses à un message.

Instructions pour la tâche :

Remettez aux apprenants la série de courriels. Examinez avec eux certains éléments (destinataire(s), objet, cc, cci, répondre, supprimer, répondre à tous, etc.).

Lisez les courriels avec le groupe classe. Posez les questions, auxquelles les apprenants doivent répondre oralement.

Écrivez le nouveau vocabulaire au tableau.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Prêter attention à la façon dont le contenu est présenté dans des textes de forme prédéterminée, afin d'y repérer l'information importante.
- Reconnaître les expressions utilisées pour entamer et clore une conversation.
- Commencer à reconnaître le degré de formalité du discours en observant le choix de mots (p. ex., formel, informel, professionnel).
- Déterminer si un texte (p. ex., invitation, enveloppe, courriel, note, panneau, affiche) fournit de l'information ou demande d'agir.

Évaluation :

Remettre une série de courriels semblables aux apprenants. Ils doivent répondre aux questions.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Format Insertion Options Ignorer Envoyer
Titre 1 Annuler

De : tina@hotmail.ca
À : Anna@gmail.com
Sujet : Diner

Bonjour Anne,
Je ne t'ai pas vue depuis longtemps!
Peut-on diner ensemble samedi?
Tina

Format Insertion Options Ignorer Envoyer
Titre 1 Annuler

De : Anna@gmail.com
À : tina@hotmail.ca Cc et Cci
Sujet : Re: Diner

Salut Tina
Tu as raison!! Un lunch serait merveilleux!
On pourra se raconter le nouveau.
Que dirais-tu de se rencontrer au restaurant Bon Appétit, à midi samedi?
Anna

Format Insertion Options Ignorer Envoyer
Titre 1 Annuler

De : tina@hotmail.ca
À : Anna@gmail.com Cc et Cci
Sujet : Re: Re: Re: Diner

Oui bonne idée!
Peut-on dire 13 h?
Je vais chez la coiffeuse à 11 h 30.

Format Insertion Options Ignorer Envoyer
Titre 1 Annuler

De : Anna@gmail.com
À : tina@hotmail.ca Cc et Cci
Sujet : Re: Re: Re: Re: Diner

13 h c'est parfait! À bientôt

Questions :

1) Combien de messages y a-t-il?
2) Comment le savez-vous?
3) Qui a écrit le premier courriel?
4) À qui est destiné le deuxième courriel?
5) Quelle est la relation entre les deux?
6) Pourquoi ont-elles arrêté d'utiliser les salutations dans les derniers courriels?

NCLC 4L

Exemples de tâches – II. Consignes

Études

Comprendre des instructions écrites pour s'inscrire à un cours.

Collectivité

Comprendre des instructions écrites sur la façon de voter aux élections fédérales.

Travail

Comprendre des instructions pour emballer de colis à expédier.

Mise en contexte :

Discutez de l'importance de bien planifier ses démarches et d'organiser ses documents, afin de réussir certaines tâches comme s'inscrire à un cours.

Instructions pour la tâche :

Présentez aux apprenants un dépliant contenant les instructions pour s'inscrire à un cours. Les aider à comprendre les consignes. Posez les questions, auxquelles les apprenants doivent répondre oralement.

Écrivez le nouveau vocabulaire au tableau.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Utiliser les indices contextuels pour mieux saisir le sens du texte.
- Repérer l'information dans des formulaires simples, des calendriers, des répertoires, des graphiques et des tableaux.
- Utiliser des stratégies de lecture expliquées en classe (p. ex., comment chercher efficacement des renseignements dans un tableau).

Évaluation :

À partir d'un dépliant du même type, les apprenants doivent répondre à des questions sur l'inscription à un cours.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Inscription à un cours

1. Consulter le répertoire des cours en ligne.
2. Remplir le formulaire d'inscription et y indiquer votre premier et deuxième choix.
3. Apporter votre carte étudiante et une pièce d'identité avec photo au registraire.
4. Apporter un chèque ou une carte de crédit pour payer votre cours.

Répondez aux questions suivantes:

1. Où doit-on s'inscrire?
2. Que doit-on apporter?
3. Où peut-on voir le répertoire des cours?
4. Combien de cours doit-on choisir?
5. De quelle façon peut-on payer?

Mettre les étapes en ordre :

____ Apportez une carde de crédit
____ Consulter le répertoire
____ Rendez-vous au registraire
____ Apportez votre carte étudiante

NCLC 4L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Comprendre le code de vie simple de l'école de son enfant.

Collectivité

Consulter un bottin électronique pour trouver un médecin spécialiste (p. ex., pédiatre, ORL, neurologue, etc.).

Travail

Lire des dépliants sur des foires de l'emploi pour en choisir une adaptée à ses besoins.

Mise en contexte :

Faites un remue-méninges sur les différentes spécialités médicales. Demandez aux apprenants de faire des comparaisons avec la situation dans leur pays. Faites une liste au tableau des spécialités se rapportant à différents besoins (pédiatre, ORL, dentiste, ophtalmologiste, psychologue, gynécologue, etc.).

Instructions pour la tâche :

Demandez aux apprenants de faire une recherche en ligne pour trouver des spécialistes dans la région, selon la liste au tableau. Ils doivent transcrire les coordonnées de spécialistes dont ils pourraient avoir besoin.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Utiliser sa connaissance des phonèmes pour décoder en contexte des mots peu familiers.
- Utiliser sa connaissance des règles orthographiques pour lire correctement des mots de tous les jours avec aisance et précision.
- Enrichir sa banque de mots fréquents pendant les activités de groupe ou le travail collaboratif.
- Utiliser un dictionnaire illustré ou un dictionnaire simplifié avec de l'aide ponctuelle.

Évaluation :

Remettez une liste de problèmes de santé (p.ex., trouble de la vue, dépression, mauvaise digestion, mal de dents, etc.). Les apprenants doivent attribuer un spécialiste à chacun des problèmes de la liste.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Clinique Santé de l'Est

1200, avenue St-Paul

Dr Mugabe (orthodontiste).....	103
Dr Wilson (dentiste).....	105
Dr Smith (pédiatre).....	204
Dr Fong (chirurgien).....	307
Dr Tran (gynécologue).....	104
Dr Lechance (omnipraticien).....	202
Dr Shabib (ophtalmologiste).....	302
Dr Howe (psychologue).....	308

NCLC 4L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Comprendre de l'information dans un blogue au sujet de l'enseignement du français.

Collectivité

Comprendre la posologie d'un médicament (p. ex., prendre en mangeant).

Travail

Comprendre un rapport d'incident.

Mise en contexte :

Écrivez *SIMDUT* au tableau.

Demandez aux apprenants s'ils en connaissent la signification.

Écrivez ensuite : *Système d'information sur les matières dangereuses utilisées au travail.*

Parlez du rôle de cette norme pancanadienne et des conséquences en cas de non-respect. http ://www.hc-sc.gc.ca/ewh-semt/occup-travail/whmis-simdut/index-fra.php

Instruction pour la tâche :

Aidez les apprenants à repérer l'information importante dans le texte et demandez-leur de surligner les mots et les phrases clés, afin de répondre aux questions.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Utiliser sa connaissance des phonèmes pour décoder des mots peu familiers en contexte.
- Reconnaître les groupes de mots qui répondent aux questions suivantes : qui, quoi, quand, où et comment.
- Comprendre l'utilisation de la ponctuation de base dans des textes simples et familiers (p. ex., point, point d'interrogation) et la reconnaître.
- Reconnaître que, pour contribuer à la culture canadienne, on doit se conformer au cadre de la collectivité ou à celui du travail.

Évaluation :

En petits groupes, les apprenants doivent répondre oralement aux questions sur le texte.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Santé en milieu de travail

Peng travaille à l'entreprise Bonbons ABC. Is est superviseur.

Le jeudi 16 mars, 2017, Peng a remarqué qu'il y avait un nouvel employé à la fabrication des bonbons qui ne portait pas son filet à cheveux. Les règlements de l'entreprise disent que tous les employés doivent porter le filet à cheveux et à barbe, des gants et des tabliers propres. Peng à parlé à Armondo et lui a demandé de mettre son filet immédiatement.

Armondo a refusé. Selon lui, c'est un règlement stupide et il a dit à Peng que les hommes ne portent pas de filets. Bhuvana, qui a entendu la conversation est intervenu et a dit « Je ne veux pas que mes enfants trouvent tes cheveux dans leurs bonbons. C'est pour cela que nous avons ces règlements. » Armando s'est fâché et lui a dit de ne pas se mêler de cela. Peng a demandé à Armondo de quitter le lieu de travail et de revenir quand il sera prêt à porter le filet à cheveux.

Répondez aux questions suivantes :

1. L'histoire est au sujet de qui?
2. Quels sont les règlements?
3. Pourquoi a-t-il refusé de suivre le règlement?
4. Quelle a été la conséquence de ses actions?

Écriture

Niveau exploratoire

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Créer une carte de vœux pour un camarade de classe.

Collectivité

Copier son nom dans une carte de vœux destinée à un ami ou à un membre de sa famille.

Travail

Copier son nom dans une carte de remerciement commune adressée à un collègue qui a rendu service à l'équipe.

Mise en contexte :

Apportez en classe différentes cartes de vœux où l'on trouve les symboles familiers (cœur, bougie, cadeau, etc.). Discutez de ces symboles avec les apprenants. Sont-ils utilisés dans leur pays? Invitez les apprenants à reproduire ces symboles dans leur portfolio.

Instructions pour la tâche :

Remettez aux apprenants des symboles découpés dans du carton (bougie, cadeau, gâteau, etc.) ainsi que des languettes où sont inscrits des vœux simples (p. ex., Bonne fête! Joyeux anniversaire! Amuse-toi!). Les apprenants collent les symboles et les vœux sur une feuille pour créer une carte de vœux. Ils écrivent le nom du destinataire dans le haut de la carte et leur nom dans le bas.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Compter les lettres d'un mot court ou d'un nom familier et l'épeler, l'écrire et en vérifier l'orthographe à partir d'un modèle.
- Communiquer de l'information au moyen de photos ou de dessins réalistes (p. ex., dessin d'un gâteau sur une carte d'anniversaire).
- Écrire les lettres de son nom lisiblement.
- Écrire des mots en mêlant des lettres minuscules et majuscules.

Évaluation :

La carte de vœux pourrait être évaluée.

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – II. Consigner l'information

Études

Copier de l'information dans un journal de bord. (p. ex., un élément de la date, un symbole qui décrit le temps, son prénom).

Collectivité

Inscrire le temps qu'il fait dans un calendrier (p. ex., symbole de soleil; mot « soleil »).

Travail

Remplir un registre de présences (nom, prénom, heure d'arrivée).

Mise en contexte :

Parlez avec les apprenants de l'importance d'arriver à l'heure à l'établissement d'enseignement ou au travail. Dites aux apprenants de s'exercer à lire l'heure sur une horloge numérique et à lire à voix haute la date dans un calendrier.

Instructions pour la tâche :

Les apprenants doivent copier la date du jour et l'heure sur une feuille à l'aide d'un modèle.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Transcrire des séquences de lettres, de chiffres ou de symboles en prenant soin d'imiter précisément le texte d'origine.
- Former la plupart des chiffres de 1 à 10 à partir d'un modèle.
- Comprendre qu'il y a différents formats pour présenter l'information.
- Écrire son nom à partir d'un modèle.

Évaluation :

Les apprenants doivent écrire la date du jour et l'heure sur une feuille à l'aide d'un modèle.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

NIVEAU EXPLORATOIRE

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Remplir une carte d'identité (nom, adresse, numéro de téléphone).

Collectivité

Remplir une carte d'identité (nom, adresse, numéro de téléphone).

Travail

Dans un agenda simplifié, cocher les jours de classe et l'horaire des activités routinières (p. ex., lunch, arrivée, départ).

Mise en contexte

Parlez de l'importance de pouvoir donner ses renseignements personnels. Passez en revue les symboles qui aident à repérer l'information (p. ex., où écrire ses prénom, nom, numéro de téléphone et adresse).

Instructions pour la tâche :

Remettez à chaque apprenant une feuille avec pointillés pour les nom, adresse et numéro de téléphone. L'apprenant doit tracer les lettres. À tour de rôle, les apprenants épellent leurs nom et adresse en regardant leur feuille.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Tracer les lettres à l'intérieur des lignes guides; faire quelques erreurs dans les jambages.
- Écrire son nom et quelques mots concrets pour transmettre de l'information simple.
- Se reporter à un modèle pour copier de l'information au bon endroit sur une page ou une ligne.
- Créer un document de référence personnel en écrivant des mots-étiquettes sur une affiche ou un diagramme (p. ex., les parties du corps).

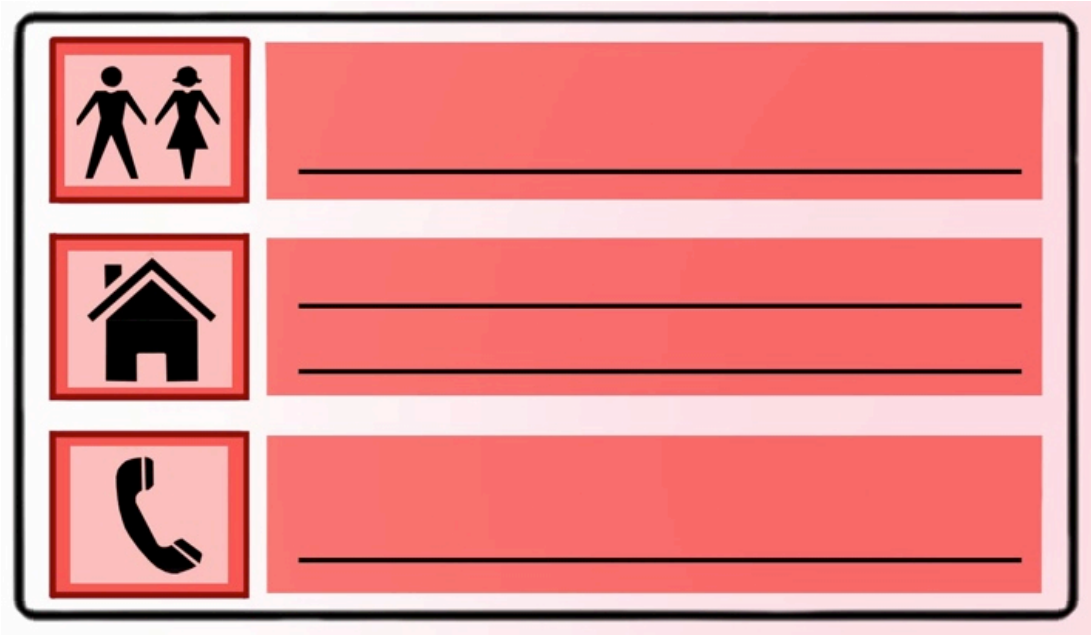
Évaluation :

Remettez aux apprenants une carte d'identité avec des renseignements manquants à côté des symboles connus ainsi qu'une feuille avec pointillés pour les nom, adresse et numéro de téléphone. Les apprenants doivent tracer les lettres pour créer une carte d'identité.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)



Niveau exploratoire

Exemple de tâches – IV. Information

Études

Faire un dessin simple qui illustre certains renseignements au sujet de sa famille.

Collectivité

Faire un dessin simple qui illustre sa maison ou son quartier.

Travail

Copier une phrase très simple qui décrit une action au travail (Je nettoie une fenêtre, Je conduis un autobus, etc.)

Mise en contexte :

Demandez aux apprenants de parler de leur famille : nombre d'enfants, conjoint, parents, etc.

Instructions pour la tâche :

À l'aide d'un modèle, les apprenants doivent écrire leurs prénom et nom sur une feuille, puis écrire « Ma famille ». Ils dessinent ensuite les membres de leur famille.

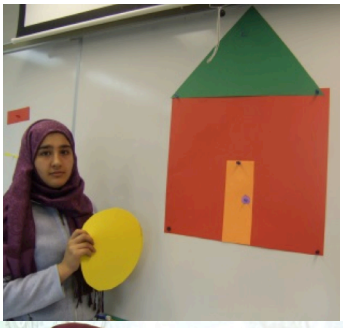
À partir d'un modèle, ils écrivent: mari, femme, fils, fille et relient ces mots par un trait à la personne qu'ils ont dessinée.

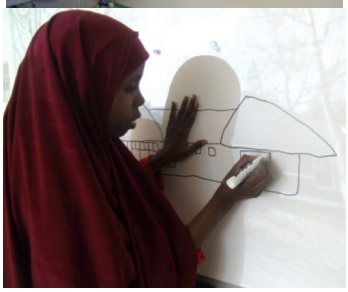
Compétences en alphabétisation à développer :

- Tenter d'écrire des mots principalement en lettres minuscules, sauf si les majuscules sont nécessaires.
- Écrire en espaçant les mots de façon irrégulière.
- Communiquer de l'information au moyen de photos ou de dessins.

Évaluation :

Les apprenants écrivent leurs prénom et nom sur une feuille, puis ils dessinent les membres d'une famille qu'ils connaissent.





NCLC 1L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Écrire son adresse et celle de l'établissement d'enseignement sur une enveloppe à l'aide d'un modèle.

Collectivité

Répondre à une invitation à un dîner partage.

Travail

Répondre à une invitation à une fête au bureau envoyée par courriel.

Mise en contexte :

Expliquez le concept des repas-partage aux apprenants. Ont-ils déjà participé à ce type de repas? Reçoivent-ils des invitations par courriel? Y répondent-ils?

Écrivez le vocabulaire au tableau (repas-partage, où, quand, heure, réponse, invités).

Instructions pour la tâche :

Lisez l'invitation avec les apprenants. Ils doivent y répondre en inscrivant l'information demandée. Fournissez-leur des illustrations de mets ou d'aliments accompagnées de leur nom.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Se reporter à un modèle pour copier de l'information au bon endroit sur une page ou une ligne.
- Placer l'information au bon endroit (date et heure sur une invitation, nom du destinataire et objet dans un courriel).
- Écrire sur des lignes, dans des cadres et selon d'autres formes de délimitation de l'écriture.

Évaluation :

Fournir une invitation semblable aux apprenants, qui doivent y répondre.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Vous êtes invités

à un repas-partage

Où :..... 26, rue Colibri

Quand :..... 27 décembre

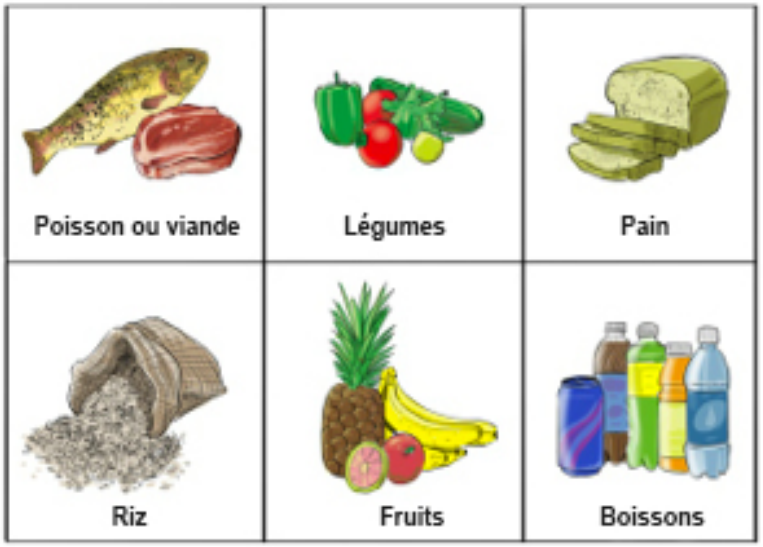
Heure :..... 19 h - 22 h

Réponse

Nom : _____

Nombre d'invités ☐

J'apporte _____



NCLC 1L

Exemples de tâches – II. Consigner l'information

Études

Copier le numéro de téléphone et l'adresse courriel de l'établissement d'enseignement dans son carnet d'adresses.

Collectivité

Copier d'un dépliant simplifié le nom, l'adresse et les heures d'ouverture d'une clinique.

Travail

Copier d'une carte professionnelle des renseignements au sujet d'une entreprise (p. ex., nom, adresse du site Web, adresse postale, numéro de téléphone).

Mise en contexte :

Parlez aux apprenants des cliniques de la ville ou de leur quartier. Pourquoi se rend-on à une clinique? Parlez de l'importance d'en connaitre les heures d'ouverture.

Instructions pour la tâche :

Distribuez des dépliants de cliniques présentés simplement. Demandez aux apprenants de surligner les renseignements de différentes couleurs.

Demandez aux apprenants de copier les renseignements d'une clinique sur une feuille (nom de la clinique, adresse, heure d'ouverture).

Compétences en alphabétisation à développer :

- Écrire sur des lignes, dans des cadres ou selon d'autres formes de délimitation de l'écriture, en tentant d'ajuster la taille des lettres à l'espace fourni.
- Écrire des mots principalement en lettres minuscules, sauf si les majuscules sont nécessaires.

Évaluation :

Les apprenants doivent réaliser la même tâche au moyen du dépliant d'une autre clinique.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Centre médical Moosecreek
180, avenue Sussex
Lundi à vendredi
9 h - 16 h 30

Clinique sans rendez-vous
205, rue Urbain
Samedi et dimanche
9 h - 17 h

Nom de la clinique	Adresse de la clinique	Jours d'ouverture	Heures d'ouverture

NCLC 1L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Inscrire des renseignements personnels dans un formulaire d'inscription à un cours.

Collectivité

Inscrire des renseignements personnels dans un formulaire destiné aux nouveaux patients d'une clinique.

Travail

Inscrire des renseignements personnels dans un rapport d'accident.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants de la sécurité au travail. Montrez une illustration d'un accident de travail. Invitez les apprenants à raconter leurs expériences sur le sujet. Demandez-leur pourquoi c'est important de signaler un accident de travail.

Instructions pour la tâche :

Remettez aux apprenants un formulaire de base pour qu'ils repèrent l'information demandée (nom, prénom, numéro de téléphone, nom du superviseur).

Demandez-leur de remplir le formulaire.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Former les lettres de taille constante et avec plus de maîtrise.
- Écrire des mots en lettres minuscules et majuscules de façon appropriée.
- Écrire sur des lignes, dans des cadres et selon d'autres formes de délimitation de l'écriture.

Évaluation :

Remettez aux apprenants un formulaire légèrement différent et demandez-leur de le remplir.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Rapport d'accident

Prénom :	
Nom :	
Numéro de téléphone :	
Heure de l'accident :	
Nom du superviseur :	

NCLC 1L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Avec de l'aide, écrire sur une affiche des phrases très simples se rapportant aux moyens de pratiquer le français à l'extérieur de la classe.

Collectivité

Avec de l'aide, écrire sur une affiche des phrases très simples pour présenter sa famille.

Travail

Avec de l'aide, écrire des phrases au sujet de ses objectifs de carrière (p. ex., Je veux être cuisinier, Je veux être enseignant).

Mise en contexte :

Faites un remue-méninges avec les apprenants sur les différents moyens de pratiquer le français à l'extérieur de la classe. Faites-en une liste au tableau.

Les apprenants découpent dans des revues des images qui illustrent les occasions de parler français à l'extérieur de la classe.

Instructions pour la tâche :

Remettez aux apprenants la feuille d'énoncés illustrés. Demandez-leur de compléter les phrases en copiant les énoncés.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Communiquer de l'information au moyen de photos ou de dessins réalistes
- Orthographier correctement de mémoire un certain nombre de petits mots outils irréguliers (les, ils, qui).
- Compter les lettres d'un mot court ou d'un nom familier et l'épeler, l'écrire et en vérifier l'orthographe à partir d'un modèle.

Évaluation :

Les apprenants copient deux des phrases dans leur portfolio.

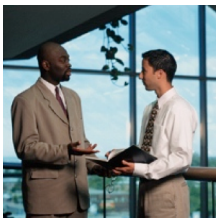
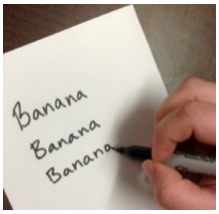
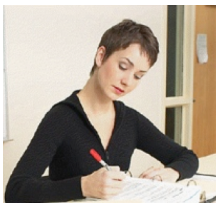
VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Banque de mots

PHOTOS

	Regarder la télévision
	Utiliser Internet
	Écrire les nouveaux mots
	Lire dans mon portfolio

1. Je vais _____.

2. Je vais _____.

3. Je vais_____.

NCLC 2L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

À l'aide d'un modèle, écrire un message texte à l'instructeur pour l'avertir d'une absence.

Collectivité

À l'aide d'un modèle, écrire un courriel pour annuler un service (Internet, téléphone, etc.).

Travail

À l'aide d'un modèle, écrire un message texte à un collègue pour l'informer d'un retard.

Mise en contexte :

Montrez un cellulaire aux apprenants et demandez-leur s'ils envoient des messages textes. À qui? Pourquoi?

Parlez de la ponctualité au travail et de l'importance d'informer ses collègues en cas d'absence.

Instructions pour la tâche :

Les apprenants travaillent en groupe. Remettez à chaque groupe des phrases sur des bouts de papier. Les apprenants doivent mettre les phrases en ordre pour créer un message.

Bonjour / Désolé / Je serai en retard / J'arriverai à 10 h 15

Présentez une version du message avec ponctuation très simple.

Les apprenants doivent ensuite copier le message sur leur téléphone en respectant la ponctuation.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Écrire son nom et quelques mots concrets pour transmettre de l'information simple.
- Reconnaître l'ordre des mots dans des énoncés courts, simples et répétitifs.
- Repérer facilement les touches du clavier.
- Commencer à se fixer des objectifs d'apprentissage.

Évaluation :

À l'aide d'un modèle, les apprenants écrivent un message texte à l'instructeur pour l'informer de leur retard.

NCLC 2L

Exemples de tâches – II. Consigner l'information

Études

Écrire son horaire de la semaine dans un agenda simplifié (p. ex., cours de français, leçon de couture, rendez-vous chez le médecin).

Collectivité

Écrire des adresses et numéros de téléphone importants dans un carnet d'adresses.

Travail

Remplir un formulaire de demande d'emploi très simple.

Mise en contexte :

Parlez aux apprenants de l'agenda. En ont-ils un? Pourquoi l'agenda est-il important?

Instructions pour la tâche :

Fixez au mur des affiches de centres communautaires qui annoncent des ateliers (couture, informatique, mécanique). Les apprenants doivent circuler et choisir un atelier, puis écrire l'information qui s'y rapporte dans un agenda simplifié.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Reconnaître quelques formats simples (listes, tableau).
- Utiliser deux formats pour présenter la même information.
- Transcrire des séquences de lettres, de chiffres ou de symboles en prenant soin d'imiter précisément le texte d'origine.

Évaluation :

Les apprenants doivent choisir un autre cours et écrire l'information qui s'y rapporte dans l'agenda simplifié.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Cours d'informatique gratuit

Jeudi, de 19 h à 21 h

Pour s'inscrire,

appeler Amina au 503-555-7894

Cours	Heure	Date	Téléphone

NCLC 2L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Écrire dans un formulaire le nom et le numéro de téléphone de personnes à contacter en cas d'urgence.

Collectivité

Remplir un formulaire de virement automatique.

Travail

Remplir un formulaire simplifié de demande de numéro d'assurance sociale.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants des raisons pour lesquelles c'est important de fournir le nom et le numéro de personnes à contacter en cas d'urgence. Enseignez le vocabulaire nécessaire pour comprendre le formulaire.

Instructions pour la tâche :

Affichez le modèle au tableau. Remplissez-le avec les apprenants.

Remettez aux apprenants un formulaire vierge qu'ils doivent remplir (demandez-leur la veille d'apporter les coordonnées d'un contact).

Compétences en alphabétisation à développer :

- Placer ses renseignements personnels au bon endroit sur un formulaire simple.
- Comprendre qu'il y a différents formats pour présenter l'information.
- Soigner la calligraphie et la disposition du texte de la rédaction présentée.

Évaluation :

Remettez aux apprenants un autre formulaire vierge. Demandez-leur de fournir les coordonnées d'un autre contact.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

En cas d'urgence

Renseignements personnels	
Prénom	Nom
Numéro de téléphone	Langue parlée
Personne à contacter en cas d'urgence	
Prénom	Nom
Numéro de téléphone	Langue parlée
Lien ❑ Membre de la famille ❑ Ami ❑ Voisin	

NCLC 2L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Écrire quelques phrases courtes au sujet de sa formation linguistique (p. ex., nom de l'établissement d'enseignement, nom de l'instructeur, NCLC, etc.).

Collectivité

Écrire quelques phrases sur soi en vue de transmettre des renseignements à un fournisseur de services (p. ex., date de naissance, pays d'origine, langue maternelle, nombre d'enfants et nom du conjoint).

Travail

Écrire quelques phrases au sujet des compétences professionnelles de ses camarades et deux ou trois phrases sur ses propres compétences.

Mise en contexte :

Faites un remue-méninges sur les compétences professionnelles des apprenants et écrivez les résultats au tableau. Les apprenants doivent en copier quelques-unes sur une feuille.

Instructions pour la tâche :

Les apprenants utilisent leur liste de compétences et s'interrogent mutuellement. Est-ce que tu es coiffeuse? Est-ce que tu sais cuisiner? Ils écrivent le nom du camarade à côté de la compétence.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Vérifier son texte en le comparant à un modèle (vérifier l'orthographe de son prénom ou celle de mots simples très familiers).
- Organiser ses idées à l'aide de gabarits préparés par l'instructeur.
- Écrire des phrases simples dans le bon ordre.

Évaluation :

À l'aide de leur liste et d'un modèle, les apprenants doivent écrire trois phrases sur les compétences de leurs camarades (p. ex., Saba sait cuisinier).

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Sondage

Est-ce que tu sais….	Nom

NCLC 3L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Écrire une invitation à un évènement ayant lieu à l'établissement d'enseignement (date, lieu, description de l'évènement).

Collectivité

Écrire des remerciements simples à l'animateur d'un atelier.

Travail

Écrire une carte de félicitations à un collègue (p. ex., naissance d'un enfant, anniversaire).

Mise en contexte :

Discutez des différentes expressions pour remercier quelqu'un. Quand doit-on envoyer une lettre de remerciement?

Enseignez des mots utiles pour remercier quelqu'un. Les apprenants les ajoutent à leur banque de mots.

Instructions pour la tâche :

Remettez la feuille de travail aux apprenants. Aidez-les à la comprendre.

Écrivez un message de remerciement au tableau en guise de modèle. Attirez l'attention sur les conventions de mise en page et la ponctuation.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Écrire des phrases simples dans le bon ordre.
- Commencer à utiliser les verbes être et avoir comme auxiliaires au passé composé en s'appuyant sur l'oral.
- Rédiger des énoncés, questions et instructions simples et pertinents sur le plan personnel à l'aide de modèles ou de banques de mots.

Évaluation :

Remettez aux apprenants un autre document du même type. Les apprenants doivent écrire une note de remerciement.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Note de remerciement

1. Écrivez une note pour remercier un bénévole qui est venu aider dans la classe.
2. Vous pouvez utiliser les mots de vocabulaire suivants :

Merci,

Un grand merci

Pour votre aide…

Nous avons vraiment aimé….

J'ai beaucoup appris…

Beaucoup d'aide…

Très gentille…

Sincérement...

Date :

NCLC 3L

Exemples de tâches – II. Consigner l'information

Études

Copier la définition de nouveaux mots en lien avec les études sur des affiches, puis les fixer au mur de la classe.

Collectivité

Copier l'information au sujet d'un rendez-vous (heure, lieu, date, raison, nom) dans un agenda personnel.

Travail

Lire un horaire de travail et copier l'information dans un agenda personnel.

Mise en contexte :

Discutez de l'importance de ne pas manquer un rendez-vous et des frais éventuels pour rendez-vous manqué.

Instructions pour la tâche :

Demandez aux apprenants d'apporter l'information au sujet d'un rendez-vous qu'ils ont ou, par exemple, la carte d'une clinique spécialisée indiquant leur prochain rendez-vous.

Présentez le formulaire de questions et aidez-les à le comprendre.

Les apprenants doivent répondre aux questions dans l'agenda.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Reconnaître quelques formats simples (listes, tableau).
- Retranscrire quelques données dans un tableau ou un graphique simples en prenant soin de toujours placer l'information dans le même ordre.
- Comprendre l'importance de l'écriture dans la communication et l'apprentissage.

Évaluation :

Les apprenants doivent répondre aux questions à partir d'un document fictif proposé par l'instructeur.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Vos rendez-vous

1. Avec qui avez-vous rendez-vous?
2. À quelle adresse?
3. Quel est le numéro de téléphone?
4. Quelle est la date du rendez-vous?
5. Quelle est heure du rendez-vous?

Agenda	

NCLC 3L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Écrire une note à l'enseignante de son enfant pour l'avertir d'une absence et la justifier.

Collectivité

À partir d'un modèle, écrire une note au comptable pour lui donner des précisions au sujet de sa déclaration de revenus.

Travail

À partir d'un modèle, écrire une courte lettre de présentation pour accompagner une demande d'emploi.

Mise en contexte :

Écrivez « Lettre de présentation » au tableau. Demandez-en la définition aux apprenants. Quand doit-on rédiger une lettre de présentation?

Instructions pour la tâche :

Projetez la lettre au tableau. Soulignez chacune des parties et l'information qui s'y trouve. Les apprenants doivent utiliser ce modèle pour rédiger leur propre lettre de présentation.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Développer du vocabulaire oral composé de mots concrets, de verbe d'action et d'adjectifs.
- Recourir à quelques règles orthographiques simples (le n devient m devant les lettres m, b et p comme dans le mot impossible).
- Écrire un éventail élargi de mots simples en choisissant des lettres représentant les principaux sons contenus dans un mot, en partant de sa connaissance du code graphophonétique.

Évaluation :

Les apprenants doivent rédiger une nouvelle lettre de présentation pour un autre poste.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Lettre de présentation

Le 30 septembre 2016

Madame, Monsieur,

Je pose ma candidature au poste de serveuse dans votre restaurant.

J'ai de l'expérience. J'ai déjà travaillé dans un restaurant comme serveuse.

Je suis ponctuelle et fiable.

Je peux travailler le soir et les fins de semaine.

Je joins mon curriculum vitæ.

Veuillez agréer, Madame, Monsieur, mes meilleures salutations.

Lucia Lopez

NCLC 3L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Écrire un court paragraphe pour décrire son lieu de naissance.

Collectivité

À partir de photos d'un lieu dans la collectivité, créer un récit photos et écrire une légende pour chaque photo.

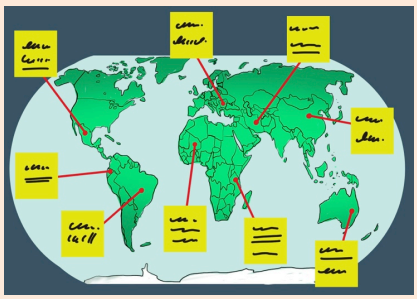
Travail

Décrire en quelques phrases une expérience de travail (bénévolat, travail rémunéré, travail communautaire, etc.).

Mise en contexte :

Faites un remue-méninges avec les apprenants pour enrichir leur vocabulaire visant à décrire un lieu et précisez les éléments qui devraient être inclus dans une description.

Les apprenants doivent ajouter ce vocabulaire à leur banque de mots dans le portfolio.



Instructions pour la tâche :

Demandez aux apprenants d'écrire quelques phrases au sujet de leur lieu de naissance en utilisant le vocabulaire au tableau. Après la correction, les apprenants doivent copier une de leurs phrases sur un bout de papier que vous collerez sur une carte du monde, selon leur lieu d'origine.

Écrivez au tableau ces quelques critères que les apprenants pourront utiliser pour revoir leurs phrases :

Est-ce que j'ai utilisé les majuscules et la bonne ponctuation?

Est-ce que j'ai oublié des mots?

Est-ce que j'ai bien orthographié les mots?

Compétences en alphabétisation à développer :

- Trouver des idées de rédaction et les organiser en faisant appel à ses expériences personnelles, ses connaissances antérieures ou à ses échanges avec autrui.
- Rédiger un paragraphe simple.
- Écrire des phrases de base courtes pour décrire des personnes, lieux, sentiments et préférences en utilisant du vocabulaire courant et familier.

Évaluation :

Les apprenants écrivent trois autres phrases au sujet de leur lieu de naissance.

NCLC 4L

Exemples de tâches – I. Relations interpersonnelles

Études

Écrire un courriel à un camarade pour lui emprunter les notes d'un cours qu'on a manqué.

Collectivité

Écrire un courriel à l'instructeur de karaté pour l'informer de l'absence de son enfant à une compétition.

Travail

Écrire une note destinée à la boîte à suggestions au travail au sujet d'un risque pour la santé.

Mise en contexte :

Discutez avec les apprenants de leurs activités sportives ou culturelles, ou de celles de leurs enfants.

Instructions pour la tâche :

Les apprenants doivent puiser dans la banque de mots pour rédiger un courriel à l'instructeur de karaté.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Former quelques mots familiers en utilisant des radicaux (table – tableau).
- Reconnaître que le choix des mots permet de véhiculer un sens et des émotions précis, et comprendre dans une certaine mesure les différents registres de langue.
- Écrire des phrases modérément complexes dans le bon ordre.

Évaluation :

Modifiez la banque de mots et demandez aux apprenants d'écrire un courriel pour informer le professeur de l'absence de leur enfant à un cours de couture ou autre.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

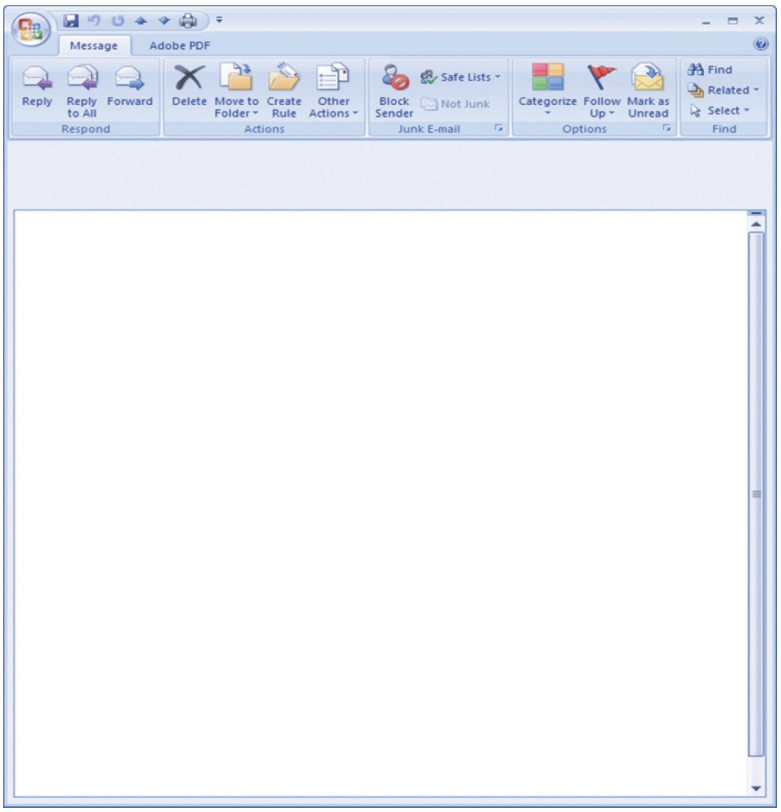
→

(SUITE)

Banque de mots

Sensei Dosan	malade	Je regrette beaucoup
Bonjour	Semaine prochaine	De retour le plus vite possible
SVP	Mauvaise toux	rhume
Je dois vous dire	Bonne chance à l'équipe	Merci beaucoup

Courriel



NCLC 4L

Exemples de tâches – II. Consigner l'information

Études

Écrire une note à mettre dans le portfolio pour décrire ses objectifs de la semaine.

Collectivité

Copier l'information d'un site Internet sur le trajet et l'horaire des autobus pour se rendre à un rendez-vous.

Travail

Remplir un court rapport d'incident au travail.

Mise en contexte :

Faites au préalable l'activité de lecture 4L Information.

Instructions pour la tâche :

Deux par deux, les apprenants doivent lire l'histoire, souligner les mots nouveaux et en trouver la définition dans un dictionnaire.

En groupe classe, discutez de la tâche. Utilisez les questions du formulaire pour stimuler la conversation.

Les apprenants doivent ensuite remplir le formulaire.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Comprendre que l'écriture peut être utilisée à plusieurs fins pour communiquer, apprendre et planifier.
- Écrire des phrases et des paragraphes pour décrire des personnes, lieux, en utilisant du vocabulaire familier.
- Remplir divers types de formulaires modérément complexes de façon autonome.

Évaluation :

Le formulaire pourrait être évalué.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Peng travaille à l'entreprise Bonbons ABC. Is est superviseur.

Le jeudi 16 mars, 2017, Peng a remarqué qu'il y avait un nouvel employé à la fabrication des bonbons qui ne portait pas son filet à cheveux. Les règlements de l'entreprise disent que tous les employés doivent porter le filet à cheveux et à barbe, des gants et des tabliers propres. Peng à parlé à Armondo et lui a demandé de mettre son filet. Immédiatement.

Armondo a refusé. Selon lui, c'est un règlement stupide et il a dit à Peng que les hommes ne portent pas de filets. Bhuvana, qui a entendu la conversation est intervenu et a dit « Je ne veux pas que mes enfants trouvent tes cheveux dans leurs bonbons. C'est pour cela que nous avons ces règlements. » Armando s'est fâché et lui a dit de ne pas se mêler de cela. Peng a demandé à Armondo de quitter le lieu de travail et de revenir quand il sera prêt à porter le filet à cheveux.

Rapport d'incident Entreprise Bonbons ABC	
Date	
Brève description de l'incident	
Qui a rapporté l'incident?	Qui était témoin de l'incident?
Nom de l'employé impliqué	Autres informations
Actions prises par le superviseur	
Rapport écrit par : (SVP imprimé)	
Signature	

NCLC 4L

Exemples de tâches – III. Messages sur les affaires et services

Études

Écrire une note à l'instructeur pour l'aviser d'une absence prolongée.

Collectivité

Écrire un courriel pour offrir ses services en tant que bénévole.

Travail

Écrire un courriel à son patron afin de le prévenir qu'on s'absentera pour un rendez-vous médical.

Mise en contexte :

Faites un remue-méninges sur les motifs d'absence valables au travail.

Faites deux listes pour déterminer les bons et les moins bons motifs d'absence.

Revoyez le protocole d'absence dans le milieu de travail canadien.

Instructions pour la tâche :

Présentez une situation fictive aux apprenants. Rédigez au tableau un modèle de courriel visant à prévenir son patron d'une absence. Attirez l'attention des apprenants sur l'orthographe des mots utiles, la ponctuation et les expressions de politesse en milieu de travail.

À partir de la modélisation proposée, créez avec les apprenants une liste de vérification pour passer en revue les différents éléments de leur message : conjugaison, choix du vocabulaire, orthographe, ponctuation, convention de mise en page de ce genre de message, formules de politesse, etc.

Présentez une nouvelle situation fictive aux apprenants. Ils doivent rédiger un message en s'appuyant sur la liste de vérification.

Demandez aux apprenants d'échanger leur travail avec celui d'un camarade et de le revoir en s'appuyant sur la liste de vérification.

Les apprenants doivent corriger leur propre travail.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Relier deux phrases courtes, simples et familières à l'aide des marqueurs si, mais et parce que.
- Utiliser des stratégies de planification simples (choix des idées principales et des détails pour les appuyer.
- Comprendre qu'un texte peut affecter l'humeur du lecteur, et choisir avec soin des mots et des phrases pour créer une certaine ambiance.

Évaluation :

Proposez une nouvelle situation fictive aux apprenants. Ils doivent rédiger un message en s'appuyant sur la liste de vérification.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

NOTE :

NCLC 4L

Exemples de tâches – IV. Information

Études

Prendre des notes sur les activités du cours afin de les remettre à un camarade absent.

Collectivité

Écrire un courriel pour décrire la fête du voisinage à un voisin qui était absent.

Travail

Écrire une note à un collègue du prochain quart de travail, pous l'informer d'un problème.

Mise en contexte :

Discutez de l'importance de prendre des notes pendant un cours et de la façon d'expliquer les activités d'un cours à un camarade absent. Révisez avec les apprenants la façon de faire une liste à puces.

Instructions pour la tâche :

Au début d'un cours, demandez aux apprenants de prendre, sous forme de liste, des notes qui serviront ensuite à un camarade absent. Écrire au tableau l'information à noter. Faites l'exercice à l'occasion de deux ou trois cours.

Compétences en alphabétisation à développer :

- Écrire des énoncés, questions et instructions de plus en plus complexes au présent et au passé.
- Corriger les fautes d'orthographe, de grammaire et d'usage mises en évidence par l'instructeur ou des pairs.
- Faire des listes dans une variété de contextes pour transmettre l'information clairement.

Évaluation :

Au début d'un cours, demandez aux apprenants de prendre des notes qui seront remises à un camarade absent. Dites-leur que les notes seront évaluées.

VOIR ILLUSTRATION PAGE SUIVANTE

→

(SUITE)

Prenez des notes sur les activités du cours afin de les remettre à un camarade absent.

Activité	
Activité	
Activité	
Activité	

Références

Benseman, J. (2012). *Adult refugee learners with limited literacy: need and effective responses*. English Language Partners, New Zealand. Consulté en février 2014 : http://englishlanguage.org.nz/sites/englishlanguage/files/kcfinder/files/Adult%20refugee%20learners%20with%20limited%20literacy_needs%20and%20effective%20responses_Sept2012.pdf

Bigelow, M. & Schwarz, R.L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy. National Institute for Literacy*. Consulté en novembre 2013, http://lincs.ed.gov/publications/pdf/ELLpaper2010.pdf.

Condelli, L. & Wrigley, H.S. (2004). *Real world research: Combining qualitative and quantitative research for adult ESL*. Consulté en juin 2013 : http://www.leslla.org/files/resources/RealWorldResearch.doc.

Lussier, D., 2004 : « Une approche de compétence de communication interculturelle », dans *Québec français*, 132, p.6-61.

OCDE, Statistique Canada (2011). *La littératie, un atout pour la vie : Nouveaux résultats de l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes*, Éditions OCDE. http://www.statcan.gc.ca/pub/89-604-x/89-604-x2011001-fra.pdf, p. 330.

Office québécois de la langue française, *Grand dictionnaire terminologique* : http://gdt.oqlf.gouv.qc.ca/ficheOqlf.aspx?Id_Fiche=8363201

O'Malley, J. M., Chamot, A. U., 1973: Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge, Cambridge University Press.

Tranza E. & Sunderland, H. (2009). *Literature review on acquisition and development of literacy in a second language*. Consulté en juin 2013 : www.nala.ie/.../Acquisition%20and%20Development%20of%20Literacy.

UNESCO (2006). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous.* Paris : UNESCO, p. 156.

Vinogradov, P. & Bigelow, M. (2010). *Using oral language skills to build on the emerging literacy of adult English learners*. CAELA Network Brief. Consulté en juin 2013, http://www.cal.org/caelanetwork/resources/using-oral-language-skills.

The Digital Economy in Canada Consultation Paper, Industrie Canada, 2010

Consulté à l'adresse : https://www.ic.gc.ca/eic/site/028.nsf/eng/h_00025.html

Glossaire

…	…
…	…
…	…