

Pratiques réflexives de la mise en œuvre du Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA)

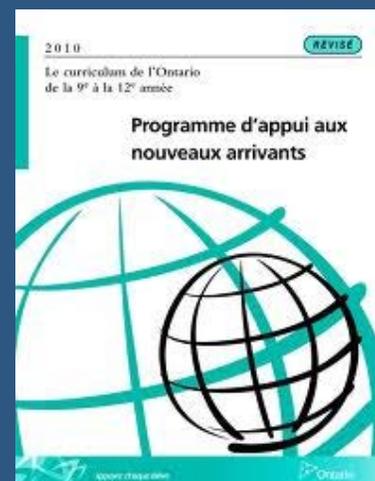


Le Programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) s'insère dans la mouvance des stratégies du Ministère de l'Éducation de l'Ontario mises en place pour répondre aux besoins d'une société de plus en plus diversifiée. Il vise particulièrement à aider les élèves qui arrivent de l'étranger, surtout de pays où le français est la langue d'enseignement ou d'administration publique, à se familiariser au milieu scolaire francophone de l'Ontario, à s'initier à la société et à la culture canadiennes et à combler si nécessaire des retards en communication orale, en lecture, en écriture, en mathématiques et en sciences et technologie. C'est en fait, un programme de mise à niveau qui vise la transition vers le programme d'études ordinaire. Le programme-cadre (PANA) offre des pistes d'enseignement qui favorisent l'apprentissage de l'élève nouvellement arrivé et sa réussite scolaire en fonction des normes provinciales établies par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario. Les élèves qui ont connu une scolarisation très différente de celle offerte en Ontario, qui ont subi des interruptions dans leur scolarité ou qui sont peu scolarisés peuvent bénéficier de ce programme. Le PANA repose sur les attentes des programmes-cadres de français, de mathématiques, d'études sociales, de sciences et technologies au palier élémentaire. Au secondaire, le

programme-cadre d'appui aux nouveaux arrivants inclut quatre cours qui ont pour objectif d'amener l'élève à développer des compétences fondamentales en littératie, et ce, dans le but de suivre le programme d'études régulier. Il revient au conseil scolaire, à l'école et à son équipe d'établir les modalités d'accompagnement et d'appui nécessaires en fonction des besoins de l'élève. De plus, le programme-cadre souligne l'importance de l'engagement du personnel à la direction et du personnel enseignant à la réussite de l'élève inscrit au PANA.

Durant trois années, *l'Étude du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) : évaluation de l'impact du PANA sur l'apprentissage des élèves nouveaux arrivants*, a analysé le processus de la mise en œuvre du PANA dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de l'Ontario. Cette étude s'appuie sur une recension des écrits portant sur la scolarisation des enfants issus de l'immigration et l'analyse des données empiriques recueillies auprès des conseils scolaires, du personnel à la direction d'école, du personnel enseignant régulier et du personnel rattaché au programme PANA et des parents.

« Le programme PANA vise particulièrement à aider les élèves qui arrivent de l'étranger... il offre des pistes d'enseignement qui favorisent la réussite scolaire en fonction des normes provinciales établies par le Ministère de l'Éducation de l'Ontario... »





« Le développement des compétences langagières constitue le tremplin vers le passage au programme d'études ordinaire »

La transition au programme d'études ordinaire se fait par le biais du développement des compétences langagières, de la pensée critique et des littératies numériques. Des activités diverses, ponctuelles, et continues permettent à l'élève inscrit au PANA de communiquer, de manipuler, de questionner et de découvrir différents aspects du français, la langue de scolarisation. La présente monographie a pour but de partager la synthèse des témoignages de tous les intervenants qui, par leurs pratiques réflexives et leur dialogue pédagogique ont contribué au succès de la mise en œuvre du PANA. Elle s'inscrit en amont de la tendance innovante de l'enquête collaborative pour que comme le préconise Michael Fullan, les rouages du changement en éducation signifient : « qu'on agit de façon plus judicieuse, mais en étant plus conscient de ce qu'on ne sait pas. » (Fullan, 2014, p. 7).

La langue : pilier du transfert au programme d'études ordinaire

Le développement des compétences langagières constitue le tremplin vers le passage au programme d'études ordinaire. Afin que se concrétise ce développement pour l'élève inscrit au PANA, le personnel enseignant fait appel à diverses stratégies d'apprentissage portant sur la langue de scolarisation. Dans les taxonomies de stratégies d'apprentissage répertoriées par O'Malley et collaborateurs (1985), on retrouve les stratégies cognitives, métacognitives et socioaffectives que le personnel enseignant a utilisées lors de la mise en œuvre du PANA.

Les stratégies cognitives sont liées aux activités de compréhension orale ou écrite. Ce sont des stratégies directes portant sur l'acquisition de la langue par la répétition de segments, de pratique systématique de regroupement de mots par similarités, d'interprétation à partir d'indices linguistiques.

« Oui, dès le départ, on voit où il est rendu. Et de là, on lui apprend les bases qui lui manqueraient, par exemple, pour la langue. L'accent est toujours mis sur la communication orale. C'est le début de l'apprentissage d'une langue, quand on passe de l'oral à la lecture, à l'écrit. Et puis c'est ce qu'on fait avec nos élèves qui suivent le PANA également. » (élémentaire)

Pour avoir accès à la segmentation de la chaîne écrite de la langue, les interventions pédagogiques doivent pouvoir faciliter la compréhension des ensembles de mots, de phrases et de textes. (Barré-De Miniac, 2003). Le personnel enseignant encourage les élèves à :

« ... apprendre à se corriger, se relire, se faire relire. Je demande toujours aux élèves de se faire relire. Parce que quand on est habitué à son texte, on n'arrive pas du tout à le corriger très souvent... Sois à un collègue ou bien ils se font relire à la maison... quand c'est possible. »

La langue est enseignée de façon cohérente; la compréhension du sens se fait dans toutes les matières. L'apprentissage de la langue est appuyé par des activités concrètes de régulation du registre langagier,

un atout important pour que la langue enseignée soit réelle et holistique. (Cazabon, 1997). La conscientisation des structures de la langue se fait à travers les variations discursives de la lecture de toutes les matières. C'est aussi une langue qui va au-delà de la salle de classe.

« Puis on les encourage, puis on tient beaucoup à ce qu'ils parlent en français, qu'ils utilisent leur français, pas seulement durant les cours d'école, mais aussi en dehors de la salle de classe, quand ils entrent dans le couloir puis dans la cour de récréation. Et on leur suggère fortement qu'ils fassent ça à la maison aussi avec leurs amis. » (élémentaire)

Le personnel enseignant met l'accent sur le développement lexical essentiel selon Perfetti et ses collaborateurs (2007) au développement de la compréhension orale et écrite.

« Par exemple, nous, on a présenté aux enseignants le lexique mural. Donc, utiliser des bandelettes de mots, les mots-clés qu'on utilise dans une unité. C'est en sciences... On les affiche clairement sur le mur. On peut même, pour aider nos élèves justement qui apprennent le français un petit peu plus, qui ont moins de facilité, mettre l'image collée sur le... » (secondaire)

Les stratégies métacognitives portent sur le processus d'apprentissage et impliquent une réflexion sur l'apprentissage. L'élève inscrit au PANA peut ainsi faire le point sur ce qu'il vient d'apprendre, il peut s'interroger sur la façon de procéder pour arriver à lire efficacement. (Cornaire, 2001). Il est amené à observer sa propre façon de lire et peut verbaliser, commenter à haute voix la façon dont il s'y prend pour exécuter une tâche.

Des enseignants travaillent les normes du français de scolarisation par des stratégies métacognitives qui réfèrent à la capacité de l'élève de pouvoir repérer les pertes de compréhension et à monitorer la cohérence du texte en accord à la fois avec la consistance interne du texte et ses propres connaissances (Laplante, 2011).



« Bien, oralement, on discute souvent de différents sujets, de leur vie... Et puis, moi, j'ai des petits textes aussi sur — j'en ai, par exemple, ça s'appelle ' Français et plus '. Ce sont des ouvrages de récupération, d'enrichissement du français où dedans, il y a une partie orale, puis une partie écrite. Et je leur fais discuter, je les fais parler. Alors là, je peux faire plus facilement des groupes, un travail de groupes, puis, à un moment donné, ils se connaissent. Donc, on échange des idées là-dessus. Je les fais verbaliser et après, je leur demande d'écrire ou de comprendre des textes... Et puis là, il y a une compréhension des discours argumentatifs. Alors, la production orale d'opinions, production écrite. » (secondaire)

Les interactions réalisées lors des échanges entre l'élève et l'enseignant facilitent le dialogue et l'établissement des liens entre les connaissances antérieures et les nouvelles informations présentées. (Allington et McGill-Franzen, 2000). Le recours au journal personnel et à l'autobiographie est utilisé pour

permettre à l'élève d'exprimer son identité et de lui faire parler de son vécu tout en sollicitant la sphère affective ou le filtre affectif, selon Krashen (1985), afin qu'il se sente en confiance.

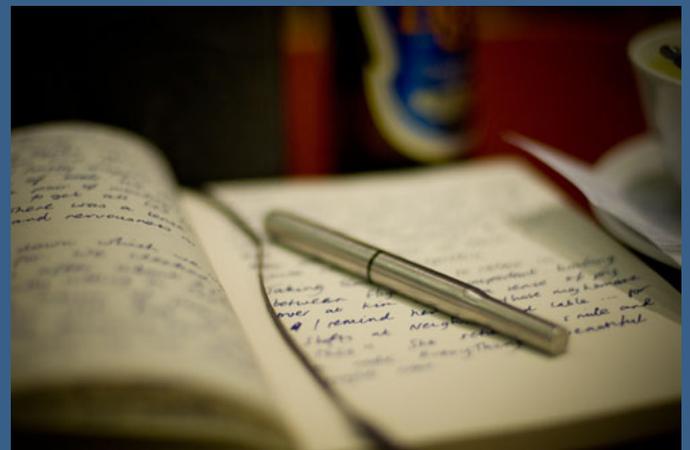
« Alors ça passe par des stratégies d'écriture, la modélisation, par la lecture d'abord après les stratégies d'écriture pour écrire, son mobile autobiographique. Puis ça passe par la communication orale, puisque l'élève va présenter son mobile. » (élémentaire)

En fait l'enseignement de la langue se cristallise autour de la prise en compte de stratégies cognitives, métacognitives et affectives en tenant compte des caractéristiques individuelles, de l'intention de communication, de l'adaptation des discours selon les matières dans le respect des conventions linguistiques. (Brilt-Mari, 1993).

« ... il faut leur apprendre à analyser, décortiquer un énoncé. Ou bien, quand on veut, ils font de la lecture, résumer un peu les grandes lignes, qu'est-ce qui est important dans ce que je lis. Apprendre à retirer les grandes lignes. Ils sont aidés un peu dans les manuels, parce que les choses importantes sont mises en gras très souvent ou sont surlignées même dans certains manuels. Donc, apprendre à retirer, à résumer, synthétiser. C'est important ça. ... »

Les stratégies socioaffectives sous-tendent les interactions qui misent sur la communication orale considérée par le personnel enseignant comme le vecteur de la transmission des idées. Ils prennent la forme de questions de clarification, d'échanges d'idées, de collaboration avec les pairs. Pour Guthrie & Wiggfield (2000), ce sont des stratégies qui facilitent le sentiment d'appartenance. La communication orale et écrite s'intègre dans des stratégies qui prônent le goût de la lecture. Par la symbiose des stratégies de l'oral et de l'écrit, il est possible d'insuffler à l'élève le désir de poursuivre son intérêt à lire et à s'appropriier des textes plus complexes. Pour atteindre cet objectif, le personnel enseignant procède par étape avec de courts textes. Le transfert de l'écrit passe en fait par l'oral.

« Le recours au journal personnel et à l'autobiographie est utilisé pour permettre à l'élève d'exprimer son identité et de lui faire parler de son vécu... »



L'acquisition de la pensée critique par le développement des compétences langagières

En plus de constituer un moyen de communication, la langue est aussi un moyen d'expression, c'est à travers les compétences langagières que le personnel enseignant développe la pensée critique de l'élève inscrit au PANA. La pensée critique est une remise en question constante des certitudes, elle favorise l'ouverture de soi vers autrui et vers le monde. Elle s'appuie sur des critères objectifs et développe les capacités de comparaison, de projection et d'interprétation. (Vienneau, 2005). La pensée critique regroupe des processus intégrateurs pour questionner, raisonner, rechercher, définir et traduire, elle gravite autour des dimensions des compétences du 21^e siècle que sont :

- La dimension relative à l'information, la recherche de sources et la communication – chercher, sélectionner, évaluer, organiser et faire preuve de jugement en littératie.
- La dimension sociale abordée sous l'angle de la responsabilité des élèves dans leur agir, leur leadership.

Il s'agit, selon Paul et Elder (2008), de pouvoir :

• Rassembler et évaluer l'information pertinente afin de l'interpréter effectivement

Pour être un penseur critique, l'élève doit avoir une idée claire du but de la tâche à accomplir et des questions auxquelles il fait face. Le rôle de l'enseignant est d'intervenir pour l'accompagner dans sa démarche d'apprentissage, d'attirer son attention sur les informations pertinentes, de discuter des points de vue et de l'amener à exercer son jugement.

« ... on va travailler sur un élément à la fois comme on va travailler sur l'introduction. Ensuite, on va travailler avec (inaudible), puis ça peut être moi qui lis un livre, puis ensuite on fait ressortir... l'introduction, on ferait ressortir les précisions. On fait ressortir la conclusion pour ensuite en faire ensemble. On va en faire ensemble, une histoire. Puis ensuite, on va laisser l'enfant le faire seul pour qu'il y ait plusieurs étapes. » (élémentaire)

• Soulever des questions et les formuler clairement

Par son questionnement, l'enseignant s'assure que les élèves établissent les liens nécessaires avec des contenus déjà présentés et leurs connaissances antérieures. Les techniques de questionnement peuvent prendre plusieurs formes : des questions ouvertes suscitent davantage un traitement en profondeur de l'information présentée.

« ... guider l'élève en lui donnant des pistes, des mots-clés, des questions clés pour pouvoir guider son histoire, son écrit, avec les éléments déclencheurs ou l'introduction. Puis ensuite, les péripéties, puis, il y a vraiment différentes étapes dans chacune. Alors avec l'élément déclencheur, de qui on va parler d'histoire, où ça se passe? Il y a toujours des questions clés, puis c'est de l'enseignement explicite pour pouvoir répondre à ces critères-là pour ensuite les mettre ensemble pour faire une histoire qui est cohérente du début à la fin. Alors, ce sont des critères que nous, on utilise au niveau de l'école. » (élémentaire)

• Communiquer effectivement avec les autres en déterminant les solutions à des problèmes

L'enseignement réciproque facilite l'intégration de la résolution de problèmes dans différentes stratégies. (Bissonette, Richard, Gauthier et Bouchard, 2010). Il est particulièrement approprié pour l'acquisition de quatre stratégies de compréhension en lecture : le résumé, l'autoquestionnement, la clarification et la prédiction. Pour stimuler la communication dans une situation d'enseignement réciproque, les élèves regroupés en équipes deviennent à tour de rôle animateur ou leader.

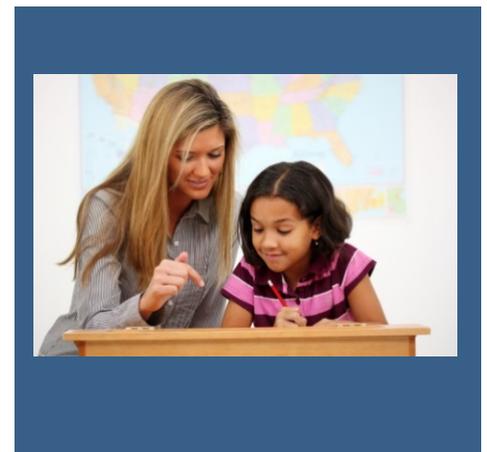
« Les parcours, c'est qu'on donne une tâche diagnostique aux élèves et on cible où sont leurs faiblesses. Et puis ensuite de ça, on bâtit des blocs d'enseignements pour répondre aux besoins. Puis, ils ont choisi l'enseignement réciproque. Puis l'enseignement réciproque, c'est une stratégie qui se fait à l'oral. Mais à partir de lecture. Puis on doit prédire ce qui va se passer. Ensuite de ça, on doit clarifier les mots qu'on n'a pas compris. On doit questionner les autres amis sur la lecture. Puis ça, oui. Ça, ça développe la pensée critique, parce qu'on doit vraiment aller plus loin, puis chercher au-delà, entre les lignes.

Puis à la fin, l'élève doit résumer en quelques mots ce qu'il a compris, et puis ça se fait souvent avec des groupes qui sont hétérogènes. » (élémentaire)

• Arriver à des conclusions et des solutions bien raisonnées, en les mettant à l'épreuve contre des normes et des critères pertinents

Ce qui implique que l'élève peut penser de manière responsable et autonome parce que l'enseignement de la pensée critique lui donne des occasions de faire de l'induction, de la déduction, des comparaisons.

« La pensée critique, quand on dit quelque chose, surtout en sciences, on doit l'appuyer par une théorie ou des outils scientifiques qu'on n'a pas à portée de mains. Je ne parle pas d'outils. Mais par exemple, des tableaux, etc. Donc, leur apprendre à justifier tout ce qu'ils disent. On raconte pas n'importe quoi. C'est des sciences exactes. Tout ce qu'on dit être justifié dans le cadre d'une théorie, dans le cadre d'une méthode, dans le cadre d'une démarche. Donc, chaque fois, il faut les reprendre. D'abord, je leur montre, je l'explique quand on résout, moi les solutions ne me viennent pas du ciel. Je réfléchis. Réfléchir c'est quoi? Réfléchir c'est se questionner. Se questionner pour quoi? Se questionner pour susciter l'intuition. Pour certains, l'intuition est innée. C'est ce qu'on appelle les gens doués. Ça vient tout seul. Mais les gens qui n'ont pas ce don-là, il faudrait qu'ils s'amènent sur ce chemin-là par le questionnement. Ordonner son questionnement. Quelles sont les questions à se poser pour cheminer vers la solution. » (secondaire)



Les technologies par les littératies numériques

Dans le contexte de la mise en œuvre du PANA, les technologies de l'information et de la communication (TIC) renvoient aux littératies numériques qu'est la capacité de chercher, de sélectionner, de comprendre, d'interpréter, de produire et de diffuser des informations numériques. (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Les pratiques réflexives du personnel enseignant témoignent des compétences en littératies numériques qui permettent d'utiliser efficacement l'Internet et les TIC et de s'adapter à leur changement perpétuel. Elles s'alignent sur les compétences identifiées pour l'intégration des TIC en ce qui a trait au document de fondements de la *Pédagogie numérique en action*. Les compétences répertoriées dans ce document portent sur la pensée critique, la communication, la collaboration, le civisme, la découverte, la créativité, l'innovation et le développement du caractère. Dans l'application des littératies numériques, le personnel enseignant devrait donc être à l'affût du développement de ces compétences qui constituent les balises de la pédagogie du 21^e siècle.

Applications des littératies numériques

L'apparition d'écrits numériques a révolutionné la littératie traditionnelle en ce qui concerne l'interaction, la forme de l'écrit, le lien à l'image. En proposant de nouvelles formes d'interactions symboliques que celles de la langue orale et écrite, les divers outils de communication technologiques permettent de nouvelles formes d'échanges comme la messagerie instantanée très prisée par les élèves. (Tannacito, 2004). Grâce à ces formes, le développement des habiletés de réseautage social et virtuel facilite le développement de l'empathie envers les autres et mène « à créer de nouvelles idées et d'innover. » (*Pédagogie numérique en action*, p. 23). De plus, les hypertextes peuvent rendre la lecture non linéaire alors que le traitement de texte accentue l'importance de la mise en page renforçant la dimension picturale du texte.

« Puis vous avez un logiciel pour permettre justement toutes les interactions. Alors, on peut aller écrire sur ce tableau-là avec un crayon magnétique et on peut aller chercher par exemple une bande de formes géométriques, les transformer. C'est-à-dire qu'il y a tellement d'application à faire..., bon par exemple, on est en train de parler, en sciences sociales, des communautés autochtones dans le nord-ouest du Canada. Bien, on peut aller chercher en direct un vidéo qu'on va avoir réfléchi à l'avance, souvent la veille où je sais pas trop, la semaine avant. » (élémentaire)

Le personnel des directions d'écoles est très conscient que les technologies et les médias font partie intégrante de la vie de tous les élèves. Ces derniers appartiennent à une génération qui a grandi dans l'immersion des TIC et ils ont les compétences particulières pour son usage. (Kredens & Fontar, 2006).

« ... Ce qu'on s'aperçoit aujourd'hui, c'est que la technologie fait partie intégrante de la vie des élèves, fait partie intégrante de la vie des jeunes. Et les systèmes d'opération maintenant qui fonctionnent avec les téléphones cellulaires, téléphones intelligents qu'on appelle aujourd'hui, les ordinateurs, les plateformes sont extrêmement intéressantes et simplifiées. Donc, les élèves du PANA par exemple, très rapidement s'approprient ces technologies-là. » (secondaire)

L'accès au téléphone portable montre l'importance de tenir compte de la pluralité des activités en ligne par l'élève, (Lee, 2005) elles ne sont pas uniformes et varient selon les contextes d'utilisation :

« ... Il y a des élèves qui ont des téléphones intelligents. Leur téléphone intelligent, ils peuvent leur servir à... j'encourage ça. C'est une bonne chose. Ça remplace l'agenda papier. Mais, je permets ça pour que tout le monde puisse voir à quoi ça peut servir. Ça sert pas uniquement à chatter ou... » (secondaire)

Les ressources technologiques servent pour le renforcement et l'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage. (Duplâa, 2011). Au sein du curriculum, les TIC sont présentées en trois catégories :

les outils numériques comme les appareils photo ou les scanners, les logiciels de production et les jeux éducatifs pour développer l'autonomie.

« L'élève, par exemple, en études sociales, initiation à la société canadienne, peut amorcer une recherche en utilisant internet, par exemple, oui. L'élève peut, parce qu'ici, on veut pousser l'élève dans la présentation, dans la communication rapide. Question orale, oui. Donc, que les logiciels de présentation, nous, on est choyé ici, on a PowerPoint pour tout élève, accès PowerPoint. L'élève peut faire son montage, Movie Maker et tout autre logiciel de présentation et il peut se tenir devant. » (élémentaire)

Les littératies numériques pour motiver

Dans l'implantation des technologies de l'information et de la communication (TIC), l'élève du 21^e siècle est un natif numérique. Il importe de valoriser son aisance et sa familiarité avec les TIC pour le stimuler et lui faire vivre différentes expériences d'apprentissage en fonction du contexte scolaire. (Lee, 2005).

« ... Les garçons qui suivent le programme PANA, ils sont beaucoup plus stimulés quand ils sont à l'ordinateur et c'est ça. Et même les dictionnaires usuels. On a démontré paraît-il que les garçons ont tendance à écarter un peu la littérature, sauf la littérature et les livres qui les intéressent. Alors, si on est en train de chercher quelque chose, tu lui donnes un dictionnaire. Il doit chercher, c'est lent. Mais pourtant, quand il va prendre un dictionnaire en ligne, il tape et il se sent stimulé, je ne sais pas. C'est parce qu'ils sont, ils ont ce style d'apprentissage ou d'intelligence. Je ne sais pas pourquoi, mais je l'ai constaté beaucoup plus avec les garçons, peut-être que des dictionnaires intimident. » (élémentaire)

Une communauté de collaboration pour la réussite de l'élève

Le transfert de l'élève inscrit au PANA vers le programme d'études ordinaire repose sur une collaboration constante entre la direction, le personnel enseignant et les parents. Une telle collaboration s'inscrit dans la lignée de la fonction communautaire de l'école et permet d'arriver à une vision des savoirs et savoir-faire qui guideront la prise de décision. (Epstein & Salina, 2004).

« Bien premièrement..., on fait... des réunions équipe/école. On parle des besoins de chaque élève. Donc, entre autres des élèves inscrits au PANA. Et puis donc, on passe à travers ces élèves. On dit bon, bien voilà où ils sont rendus, qu'est-ce qu'il faut faire de plus pour les amener aux prochaines étapes? » (secondaire)

Prise en compte des progrès de l'élève et du programme-cadre

Le pistage des progrès en équipe permet d'identifier les formes d'interventions les plus appropriées afin de redresser la trajectoire d'apprentissage. (Fuchs&Fuchs, 2007).

« Encore une fois, c'est toujours avec la participation des enseignants. Alors, là, on est en mesure d'aller voir. Est-ce que les stratégies qu'on a mises en place sont des stratégies gagnantes? ... mais encore là, c'est un travail d'équipe au niveau de l'école. Est-ce qu'on voit un progrès? » (élémentaire)

Le programme-cadre constitue l'outil de référence permettant d'établir les objectifs et résultats d'apprentissage par rapport à l'évaluation :

« Et là, je suis, bien sûr, je ne peux pas me passer du programme-cadre PANA. Je prends le programme-cadre de PANA. Je travaille avec ce programme-cadre. J'utilise les stratégies qui sont écrites-là, mais j'utilise aussi d'autres stratégies qui sont, mais je passe carrément par l'évaluation, n'importe quel type d'évaluation qu'il s'agisse d'une sorte d'évaluation diagnostique. » (élémentaire)

Le personnel enseignant s'assure aussi que les évaluations se fassent en fonction des compétences

reliées à la transition vers le programme d'études ordinaire.

« Mais d'abord, pour s'assurer de cette transition-là, il faut qu'on soit certain que l'élève n'ait plus besoin d'appui PANA. Donc, avec notre évaluation finale qui nous donnerait l'idée que, okay, l'élève, il a déjà toutes les connaissances au niveau de la société canadienne, comme l'initiation à la société canadienne. Il connaît les concepts de base en littératie, numératie. » (secondaire)

Parfois, une ultime évaluation fondée sur les attentes du programme-cadre guide la décision finale du transfert :

« On essaie, enfin, j'essaie toujours de suivre le programme PANA. Et une fois qu'on... comment peut-on voir que l'élève a atteint ses objectifs? C'est toujours en l'évaluant. On a des trousse d'évaluation en sciences, en français et en mathématiques. Donc, on a trois trousse qu'on utilise afin de savoir si l'élève a bien eu connaissance de ce qu'il faut. » (secondaire)

Prise en compte de l'intégration sociale

Ce qui semble être important est de prendre en compte aussi bien les acquis langagiers de l'élève que son intégration au sein de la communauté :

« Bien ce sont des élèves qui sont en mesure de communiquer efficacement, autant à l'écrit qu'à l'oral, qui sont en mesure, qui ont quand même une base assez solide pour utiliser différentes stratégies pour se débrouiller dans toutes sortes de situations. Alors, on ne parle pas uniquement académique, on va parler aussi social. Parce que, il ne faut pas oublier que, il y a toute une mise à niveau au niveau social aussi qu'on doit faire... Donc, oui, c'est un élève qui est en mesure de fonctionner. Le mot est peut-être très simple pour vous-là, mais, de fonctionner. Et qui est capable de démontrer de manière autonome son vécu, son apprentissage, où il se situe puis comment il se sent par rapport à ça, alors oui. » (secondaire)

Inclusion des parents dans l'équipe-école

Le personnel aux directions d'écoles élémentaires ou secondaires met un point d'honneur à consulter le personnel enseignant afin de mieux se rendre compte des progrès de l'élève et à guider leur décision concernant la sortie de l'élève du programme PANA. La décision concernant la sortie de l'élève du programme est généralement prise en équipe :

« Bien bon, c'est pas automatique comme ça. Faut vraiment s'assurer que c'est vrai, que dans leur évaluation, puis en plus que donc, il y a une consultation avec l'enseignante en salle de classe, parce que de toute façon, ils travaillent ensemble. » (élémentaire)

Le personnel à la direction d'école souligne aussi l'importance d'inclure les parents dans le processus de transfert :

« Devrait être fait sur une base individuelle. Et que les enfants ont plus besoin d'être intégrés avec leurs pairs et qu'il devrait y avoir une triangulation entre le prof PANA, enseignante et titulaire de classe et la famille. » (élémentaire)

Prise en charge par l'élève de son apprentissage

L'appropriation par l'élève de son parcours fait partie de la responsabilisation de l'élève de son apprentissage, elle amène l'élève à accomplir ainsi « son métier d'élève à savoir apprendre. » (Jonnaert, 1996, p. 216).

« ... je lui montre les objectifs, les résultats d'apprentissage. Qu'est-ce qu'il veut, qu'est-ce qu'il est en train d'apprendre? Qu'est-ce que je veux qu'il donne? Je les traduis vraiment comme pour les autres élèves, dans les mots, de telle sorte que l'élève s'approprie. Après on discute des critères, comme pour les étapes, vraiment, je suis vraiment dans les schémas d'apprentissage. » (élémentaire)

Une vision partagée des savoirs et des savoir-faire supporte le processus du transfert de l'élève au programme d'études ordinaire. Elle est le fruit de la collaboration d'une communauté d'intervenants de la mise en œuvre du PANA qui s'est engagée à identifier les forces et les progrès de l'élève, à identifier et à actualiser les meilleures interventions pédagogiques en fonction de son profil.

« À sa sortie du PANA l'élève devra acquérir des compétences de base lui permettant de réussir sans accompagnement majeur... »

« ... ce sont aussi des élèves qui sont capable de continuer de façon autonome à développer les compétences acquises et aussi d'en acquérir d'autres... »

Profil de sortie de l'élève inscrit au PANA

Le profil de l'élève trouve sa raison d'être au regard des connaissances et des compétences qui le situe par rapport à la norme. Pour le personnel enseignant élémentaire et secondaire, à sa sortie du PANA, l'élève possède les compétences de base, donc la norme, lui permettant de fonctionner dans une classe régulière.

« Il se sent pas différent. Au point de vue des compétences, c'est un élève qui possède les compétences nécessaires pour fonctionner au niveau de la norme dans la salle de classe, au niveau des attentes qui sont identifiées. »

Profil selon les attentes du programme-cadre

Pour le personnel de la direction à l'élémentaire, un élève à sa sortie devrait répondre aux attentes du programme-cadre :

« Donc, c'est ça que l'on vise. Donc, disons que c'est un enfant qui est heureux de venir à l'école, qui répond donc, qui satisfait aux attentes du programme-cadre. » (élémentaire)

Le personnel des directions au secondaire pense que le profil de sortie varie en fonction des compétences de l'élève par rapport à la matière enseignée:

« Bien, au niveau des forces, habituellement, ça dépend de l'élève. Comme certains, tu sais, c'est au niveau de la mathématique, d'autres c'est au niveau du français, d'autres c'est tout dépendant de la matière. »

C'est le même constat que fait le personnel enseignant du secondaire :

« C'est variable selon les élèves. C'est selon leur base déjà au départ, parce qu'il y en a qui viennent, je donne un exemple d'un élève qui arrive avec une base en mathématiques beaucoup plus solide qu'en français ou en sciences. Donc, à ce moment-là, il me semble tout à fait logique de pouvoir donner, regarder les faiblesses de cet enfant, de cet élève-là pour pouvoir renforcer de ce côté-là. C'est ce qui fait qu'à la sortie, il y a des élèves qui ont une base quand même assez solide selon les matières. Parce qu'il y a aussi un problème de centre d'intérêt. »

Profil de sortie académique

À sa sortie du PANA, l'élève devra acquérir des compétences de base lui permettant de réussir sans accompagnement majeur :

« Mais, alors le profil de sortie, ce serait un élève qui est presque, presque au même niveau que les autres élèves de sa classe... Peut-être que des fois, ont besoin d'attention, d'expliquer un peu plus la question, utiliser des mots différents pour expliquer des choses comiques (ph)... Alors les élèves de sortie PANA, c'est parce qu'ils sont au même... à niveau, au même niveau que les autres élèves de la salle de classe. Ils peuvent réussir sans accompagnement. » (élémentaire)

Ce sont aussi des élèves qui sont capables de continuer de façon autonome à développer les compétences acquises et aussi d'en acquérir d'autres :

« Mais quand ils sortent de ce programme-là..., ce sont des élèves qui peuvent communiquer à l'oral, qui peuvent faire leur présentation à l'oral, parce qu'ils ont finalement fait pas mal de pratiques dans leur programme. » (élémentaire)

Le profil de sortie comporte aussi l'autonomie et la socialisation :

« Mais c'est juste qu'à un moment donné, le profil de sortie pour moi c'est lorsqu'il devient autonome. ... D'abord, ça va être un élève ou une élève qui va bien parler le français comme les autres amis. Il va commettre les erreurs comme les autres qui sont les erreurs normales ou communes. Donc, qu'il se familiarise avec les autres socialement, il va sortir quand c'est la récréation, il va sauter comme tous les autres enfants sautent, c'est aller à l'extérieur, puis jouer au soccer, jouer au basketball. » (élémentaire)

L'idéal pour le personnel enseignant serait qu'à sa sortie du programme l'élève ne se distingue pas ou soit même meilleur que les autres :

« Le profil de sortie, il faudrait que l'élève qui a bénéficié du PANA, ne se distingue pas des autres élèves. Il devrait même être bien meilleur dans la langue. » (secondaire)



**« Et au bout du compte
ce qui importe
c'est que l'élève soit heureux
au sein de l'école... »**

Profil holistique de l'élève

Et c'est avant tout, selon le personnel enseignant élémentaire et secondaire, un élève qui se sent bien au sein de l'école et de la communauté :

« Mais au niveau des besoins, moi je dirais que c'est un élève qui se sent bien dans son milieu, comme il fait partie de son groupe d'élève. »

C'est aussi un élève qui s'engage davantage dans la vie scolaire que ce soit à l'élémentaire ou au secondaire :

« Je pense qu'au niveau de son engagement aussi, son niveau d'engagement dans les situations d'apprentissage dans la vie scolaire. On peut le voir. On peut voir aussi avec le cercle d'amis souvent quand on va dans une cour de récréation, puis on voit, on observe ces élèves-là. Donc, je pense que plusieurs données qui nous amènent à apporter un jugement sur son profil de sortie et décider qu'il est prêt à intégrer un programme juste régulier sans avoir d'appui. »

Le profil de sortie est aussi celui d'un élève qui atteint un niveau de compétences lui permettant de fonctionner dans une classe régulière. Et au bout du compte ce qui importe c'est que l'élève soit heureux au sein de l'école selon le témoignage suivant d'une enseignante :

« C'est qu'ils réussissent toutes les évaluations faites pour voir s'ils peuvent aller au programme régulier. S'il réussit déjà, c'est ça. Si on voit que l'enfant est heureux aussi, on voit, parce que les autres, c'est la façon qu'il avance, qu'il comprend, qu'il s'exprime. C'est déjà un grand pas. » (élémentaire)

Conclusion

Les pratiques réflexives du personnel enseignant et du personnel de directions des écoles élémentaires et secondaires constituent un bilan de leur engagement à contribuer aux succès de l'élève inscrit au PANA. Toute une panoplie de stratégies est mise en place pour développer les compétences langagières de l'élève, mais aussi d'intégrer dans son apprentissage les éléments essentiels de la pensée critique et des littératies numériques. Tout au long du processus de transfert vers le programme d'études ordinaire, l'élève est valorisé dans tous les aspects de son développement : intellectuel, physique, social et affectif. C'est une pédagogie holistique qui lui est offerte afin que son profil reflète ses connaissances, ses compétences et par-dessus tout sa capacité d'atteindre son plein potentiel.

Références

- Allington, R.L., & McGill-Franzen, A. (2000). Looking back. Looking forward : a conversation about teaching, reading in the 21st century. *Reading Research Quarterly*, 35, 131-153.
- Barré-De-Miniac, C. (2003). La littératie : au-delà du mot, une notion qui ouvre un champ de recherches variées. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(1), 111-122.
- Bissonette, S., Richard, M., Gauthier, C. & Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une mega-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, vol. 3., p. 1-35.
- Brilt-Mari, B. (1993). *Le savoir en construction*. Paris : Retz.
- Cazabon, B. (1997). L'enseignement en français langue maternelle en situation de minorité. *Revue des sciences de l'éducation*, 23, 483-508.
- Conseil canadien sur l'apprentissage. (2009). *État de l'apprentissage virtuel au Canada*. Ottawa, Canada. Rapport de recherche www.ccl-cca.ca/pdfs/E-learning_Report_FINAL-F.PDF
- Cornaire, C. (2001). Mémoire et stratégies d'apprentissage. Dans Cornaire, C. et P. Raymond. *Regards sur la didactique des langues secondes*. Les Éditions Logiques. Québec. P. 71-93.
- Duplâa, E. (2011). Lire et écrire Internet : définition, enjeux et évaluation des littératies numériques. Dans MJ Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'Université d'Ottawa. Ottawa. Ontario. P. 254-285.
- Epstein, J.L., & Salinas, K. (2004). Partnering with families and communities. *Educational Leadership*, 61(8), 12-18.
- Fullan, M. (2014). *Le leadership moteur*. Éditions Cowan. Thousand Oaks.
- Gilly, M. (1988). Interactions entre pairs et constructions cognitives : modèles explicatifs. Dans A.N. Perret-Clermont (réd.), *Interagir et connaître : enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset, Suisse : Éditions Delval.
- Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (2000). Engagement and Motivation in Reading. Dans M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, L.R. Barr (réd.), *Handbook of Reading Research*. Mahwah, N.J. : Erlbaum, 3, 403-422.
- Illustrations tirées de : Google.com et de Office.com (2014).
- Jonnaert, P. (1996). *Construire le nombre*. Bruxelles, Belgique: Plantyn.
- Kraschen, S.D. (1985). *The input hypothesis : Issues and Implications*. London: Longman.
- Kredens, E., & Frontar, B. (2010). *Comprendre le comportement des enfants et adolescents sur Internet pour les protéger des dangers*. Rapport de recherche de Fréquences Écoles. www.frequence-ecoles.org/ressources/view/id/37c48d9366cfel18d321ef6elddb77cd38
- Laplante, L. (2011). L'évaluation diagnostique des difficultés d'apprentissage de la lecture. Dans MJ Berger et A. Desrochers (dir.), *L'évaluation de la littératie*. Presses de l'Université d'Ottawa. Ottawa. Ontario. P. 139-174.
- Lee, E. (2005). Young people and the Internet: from theory to practice. *Nordic Journal of Youth Research*, 13(4), 315-326.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2014). *Pédagogie numérique en action. Documents de fondements pour les écoles et les conseils scolaires de langue française de l'Ontario*.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2013). *Étude du programme d'appui aux nouveaux arrivants (PANA) : évaluation de l'impact du PANA sur l'apprentissage des élèves nouveaux arrivants. Rapport – Année 3*.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 1^{ère} à la 8^e : Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Canada .Ontario, Imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Le curriculum de l'Ontario de la 9^e à la 12^e : Programme d'appui aux nouveaux arrivants*. Canada. Ontario, Imprimerie de la Reine pour l'Ontario.

O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Küpper, L., & Russon, R.P. (1985). Language strategies used by beginning and intermediate ESL students. *Language Learning*, 35, 21-46.

Paul, R.& Elder, L. *Pensée critique. The Foundations for critical thinking*. www.criticalthinking.org

Perfetti, C.A., Landi, N. & Oakhill, J. (2007). The acquisition of reading comprehension. Dans M.J. Snowling et C. Hulme (dir.), *The science of reading. A handbook*. (p.227-247) . Malden, États-Unis: Blackwell.

Tannacito, T. (2004). The literacy of electronic peer response. Dans Huot, B., Stroble, B., & Bazerman, B. (dir.), *Multiple Literacies for the 21st Century*. New York, UK: Hampton.

Vienneau, R. (2005). *Apprentissage et enseignement – Théories et pratiques, 2^e Édition*. Montréal, Gaëtan Morin, Éditeur.