

**Français de base**  
**8e année**  
*Programme d'études*

## Website References

Website references contained within this document are provided solely as a convenience and do not constitute an endorsement by the Department of Education of the content, policies, or products of the referenced website. The department does not control the referenced websites and subsequent links, and is not responsible for the accuracy, legality, or content of those websites. Referenced website content may change without notice.

Regional Education Centres and educators are required under the Department's Public School Programs Network Access and Use Policy to preview and evaluate sites before recommending them for student use. If an outdated or inappropriate site is found, please report it to <curriculum@novascotia.ca>.

**Le projet pilote de renouvellement des programmes d'études 7 et 8 est en cours de mise en oeuvre dans des écoles sélectionnées. Il s'agit d'une approche progressive avec une mise en oeuvre complète prévue pour 2022/2023.**

© Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse , 2020

Préparé par le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle Écosse Il s'agit de la version la plus récente du matériel pédagogique actuel utilisé par les enseignants de la Nouvelle-Écosse.

Tous les efforts ont été faits pour indiquer les sources d'origine et pour respecter la Loi sur le droit d'auteur. Si, dans certains cas, des omissions ont eu lieu, prière d'en aviser le ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse au numéro 1-888-825-7770 pour qu'elles soient rectifiées. La reproduction, du contenu ou en partie, de la présente publication est autorisée dans la mesure où elle s'effectue dans un but non commercial et qu'elle indique clairement que ce document est une publication du ministère de l'Éducation et du Développement de la petite enfance de la Nouvelle-Écosse.

# **Français de base 8<sup>e</sup> année (renouvelé)**

**Programme**

2020-2021

## Table des matières

Contexte	2
L'apprentissage sous le prisme des compétences et des domaines de compétence	3
Que sont les domaines de compétence?	3
Prestation de cours	5
Comment utiliser ce guide	6
<b>Résultats d'apprentissage:</b>	
Les apprenants communiqueront oralement en français dans le cadre d'une variété de situations authentiques.	10
Les apprenants dégageront le sens d'une gamme de textes en français (y compris des formats multimédias) dans le cadre d'une variété de situations authentiques.	18
Les apprenants créeront des textes en français (y compris sous format électronique) dans le cadre d'une variété de situations authentiques.	25
<b>Appendices</b>	
Les étapes de la communication à l'oral	34
Fiche de planification de la lecture	35
Stratégies d'aisance et de précision en lecture	38
Procédure à suivre pour l'écrit d'un texte personnel	39
Fiche de planification de l'écriture : texte personnel	40
Fiche de planification de l'écriture : Texte narratif (Français de base)	42

## Contexte

Le programme de français de base est offert au sein des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse de la 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Le but est de fournir aux apprenants, une occasion de comprendre et de communiquer dans une des deux langues officielles du Canada, dans ce cas le français.

Depuis 2007, la Nouvelle-Écosse s'est lancée vers l'adoption d'une nouvelle approche pour l'enseignement d'une langue seconde. Avec cette nouvelle approche, l'utilisation des stratégies de littératie est utilisée pour rendre l'apprentissage plus authentique.

Le but de cette nouvelle approche est de susciter chez les apprenants le goût de vouloir interagir activement dans leur apprentissage. C'est en développant des compétences à l'oral, en lecture et en écriture que les apprenants pourront comprendre et communiquer avec efficacité et confiance lors des interactions avec le monde qui les entoure.

Les recherches portant sur le cerveau démontrent clairement qu'une période intensive de temps joue un rôle important dans l'apprentissage d'une langue seconde ou additionnelle, car elle optimise l'acquisition de la langue chez les apprenants.

L'Approche neurolinguistique (ANL), qui est la méthodologie obligatoire pour l'enseignement de Français de base en Nouvelle-Écosse, préconise une période d'intensité au sein des horaires des élèves. Dans le programme de français de base, cela comprend le regroupement des périodes de trente minutes par jour à des périodes de 50 à 60 minutes tous les deux jours.

## L'apprentissage sous le prisme des compétences et des domaines de compétence

En 2015, le Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation (CAMEF) a publié les conclusions de son processus de réexamen des résultats d'apprentissage transdisciplinaires du Canada atlantique, qui avaient été mis au point en 1995 pour servir de cadre au travail d'élaboration des programmes d'études. La question posée par ce réexamen était celle de savoir si le modèle existant répondait bien à l'évolution des exigences de la vie personnelle et professionnelle au XXI<sup>e</sup> siècle. Le réexamen a débouché sur un nouveau document intitulé « Cadre des compétences transdisciplinaires », qui insiste sur le fait qu'il est important d'avoir des énoncés clairs décrivant ce que les apprenants sont censés savoir et être capables de faire et ce sur quoi ils sont censés avoir fait un travail de réflexion à l'issue de leurs études à l'école secondaire. Les domaines de compétence transdisciplinaires décrivent des attentes ne portant pas sur telle ou telle matière particulière, mais sur les attitudes, les compétences et les connaissances sur lesquelles les apprenants travaillent sur l'ensemble des programmes d'études.



### Que sont les domaines de compétence?

Chaque domaine de compétence est un ensemble d'attitudes, de compétences et de connaissances liées entre elles auquel on a recours et qu'on met en application dans un contexte particulier de l'apprentissage et de la vie. L'apprenant progresse dans chaque domaine de compétence au fil du temps en participant à des activités d'apprentissage et en travaillant dans un milieu favorable à l'apprentissage.

#### **Citoyenneté (CIT) :**

Les apprenants sont censés contribuer à la qualité et à la pérennité de leur environnement, de leur communauté et de la société. Ils analysent des enjeux culturels, économiques, environnementaux, politiques et sociaux, ils prennent des décisions, ils portent des jugements, ils résolvent des problèmes et ils ont le comportement d'individus responsables dans un contexte local, national et mondial.

### **Développement personnel et cheminement de carrière (DPCC) :**

Les apprenants sont censés devenir des personnes conscientes d'elles-mêmes et autonomes, qui se fixent des objectifs et cherchent à les atteindre. Ils comprennent la contribution de la culture aux rôles joués dans la vie personnelle et professionnelle. Ils prennent des décisions réfléchies à l'égard de leur santé, de leur bien-être et de leur cheminement personnel et professionnel.

### **Communication (COM) :**

Les apprenants sont censés savoir interpréter divers supports de communication et bien s'exprimer à l'aide de ces divers supports. Ils participent à des échanges critiques, écoutent, lisent, visionnent et créent à des fins d'information, d'enrichissement et de plaisir.

### **Créativité et innovation (CI) :**

Les apprenants sont censés se montrer ouverts à la nouveauté, participer à des processus créatifs, établir des liens inattendus et être à l'origine d'idées, de techniques et de produits nouveaux et dynamiques. Ils apprécient l'expression artistique et le travail créatif et novateur des autres.

### **Pensée critique (PC) :**

Les apprenants sont censés analyser et évaluer des éléments de preuve, des arguments et des idées à l'aide de divers types de raisonnement afin de se renseigner, de prendre des décisions et de résoudre des problèmes. Ils se livrent à une pensée critique sur les processus cognitifs.

### **Maitrise de la technologie (MT) :**

Les apprenants sont censés utiliser et appliquer les technologies afin de collaborer, de communiquer, de créer, d'innover, d'apprendre et de résoudre des problèmes. Ils utilisent les technologies en conformité avec la loi, sans se mettre en danger et de façon responsable sur le plan éthique afin de faciliter et de renforcer leur apprentissage.

Les résultats d'apprentissage du programme d'études renouvelés comprennent des compétences, des concepts et des occasions pour les apprenants de s'investir dans les différents domaines de compétence transdisciplinaires. Chaque résultat d'apprentissage est accompagné de suggestions d'indicateurs qui facilitent l'acquisition de ces concepts et de ces compétences, en indiquant ce qui prouve que cette acquisition s'est faite. Le programme est conçu afin d'offrir la possibilité d'adopter naturellement une approche transdisciplinaire.

- Nous avons défini des indicateurs pour chaque résultat d'apprentissage. Les indicateurs correspondent aux domaines de compétence transdisciplinaires et représentent des suggestions d'approches à utiliser pour échafauder le développement des compétences, en explorant les concepts afin de déboucher sur une compréhension plus approfondie de l'aspect couvert par le résultat d'apprentissage.
- Les concepts sont les idées, les informations et les théories clés que les apprenants sont conduits à apprendre dans le cadre de leur travail sur la compétence. Les questions d'orientation sont des suggestions d'approches de l'apprentissage sur la compétence et le concept.

Il y a des domaines de compétence énumérés entre parenthèses à la fin de chaque indicateur. Il s'agit des domaines de compétence qui correspondent de près à la combinaison d'un concept et d'une compétence que l'indicateur représente. Les domaines de compétence peuvent être utilisés par l'enseignant comme cadre pour les activités d'apprentissage. Ce cadre permet de donner aux

apprenants des occasions de travailler sur le domaine de compétence correspondant et de progresser dans ce domaine.

## Prestation de cours :

L'apprentissage sera amélioré grâce aux stratégies de l'approche neurolinguistique (ANL) qui sont fondées dans la littératie. En utilisant ces stratégies, en fournissant des expériences d'apprentissage authentiques et en encourageant une participation active dans leurs apprentissages, les apprenants sont mieux équipés pour parler, lire et écrire en français.

En employant ces stratégies de l'ANL, on vise la communication et non l'étude explicite des règles de la langue en soi. Il est essentiel que l'environnement dans la salle de classe reflète le but du cours, c'est-à-dire apprendre à communiquer en français. Autrement dit, pour que les apprenants puissent apprendre à communiquer en français, la langue d'usage dans la salle de classe par/entre les apprenants et l'enseignant doit être le français.

En français de base, la langue orale a une plus grande importance. Même si l'habileté de s'exprimer à l'oral est assez limitée, les apprenants doivent pouvoir s'exprimer dans la langue sur des sujets qui les intéressent avant qu'ils puissent lire et écrire.

### Apprentissage axé sur des projets

En impliquant les apprenants dans des projets reliés au thème de l'étude lorsqu'ils ne se concentrent pas sur des éléments explicites de la langue, les apprenants sont plus motivés à utiliser et réutiliser la langue. Cette utilisation et réutilisation bâtit la grammaire interne des apprenants, ce qui les aide à éviter la traduction mot à mot. En se concentrant sur des projets, les apprenants apprennent la langue de façon non consciente, c'est-à-dire, sans y penser.

Comment l'apprentissage par l'expérience profite aux apprenants:

- Rend l'apprentissage accessible et pertinent pour les apprenants
- Fournit une motivation par l'apprentissage contextuel
- Aide les apprenants à intégrer et à mettre en pratique les concepts et les théories apprises en salle de classe
- Crée des opportunités de développement des compétences et de réussite dans l'apprentissage
- Aide les apprenants à réfléchir aux options de carrière et à explorer les cheminements de carrière possibles

### À quoi cela pourrait-il ressembler en salle de classe?

Les apprenants :

- Saisissent les opportunités d'innovation
- Présentent leurs idées
- Démontrent la conscience de soi
- Prennent des risques

### Comment puis-je savoir que cela fonctionne?

Les apprenants se développent en tant que :

- Collaborateurs flexibles
- Preneurs de risques calculés
- Communicateurs efficaces
- Apprenants conscients de soi

## Comment utiliser ce guide

**Résultat:** Les apprenants analyseront la théorie particulière des substances dans l'environnement.

**Raison d'être**  
 La théorie particulière nous aide à comprendre l'impact qu'ont les substances sur les organismes vivants et nous guide vers des façons de filtrer les polluants des systèmes naturels. Une exploration des concepts de solubilité et de concentration aidera les apprenants à analyser diverses façons de déterminer l'état de santé d'un environnement. L'étude de la théorie particulière fournira des connaissances de base encourageant des études futures en chimie. En 8<sup>e</sup> année, les concepts sur la théorie particulière seront développés davantage alors que les élèves explorent la chaleur et la théorie cinétique moléculaire dans le cadre du thème des changements climatiques.

**Compétences transdisciplinaires**

- Citoyenneté (CIT)
- Communication (COM)
- Créativité et innovation (CI)
- Pensée critique (PC)
- Maîtrise de la technologie (MT)

**Indicateurs de rendement**

- Examiner des substances pures et des mélanges en fonction de leur solubilité (COM, CI, DPCC, MT)
- Examiner des méthodes de séparation de solutions et de mélanges
- Analyser les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration
- Mesurer les indicateurs de santé dans un cours d'eau local à l'aide de sondes
- Analyser la santé d'un cours d'eau local. (CIT, PC, CI, COM)
- Examiner des méthodes de purification de l'eau et de nettoyage de l'eau (COM, DPCC)

**Concepts et questions d'orientation**

**Théorie particulière**

- Quel est le lien entre la théorie particulière de la matière et les mélanges?
- Quel est le lien entre la théorie particulière de la matière et la dissolution?

**Substances pures et mélanges**

- En quoi les substances pures se comparent-elles aux mélanges?
- En quoi divers mélanges et solutions se comparent-ils?

**Séparation des mélanges**

- Comment peut-on séparer divers mélanges?
- Que peut-on faire afin de séparer les polluants de notre eau potable?

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés qui indiquent ce que l'apprenant est censé savoir et être capable de faire. Les résultats d'apprentissage fournissent le contexte dans lequel les apprenants développent leurs compétences par rapport à l'apprentissage des concepts.

La raison d'être fournit le contexte pour l'apprentissage par rapport aux concepts et aux compétences que les apprenants exploreront dans le cadre de ce résultat d'apprentissage.

Ce sont les domaines de compétence transdisciplinaires auxquels ce résultat d'apprentissage se rapporte.

Les indicateurs facilitent l'apprentissage des compétences et des concepts et fournissent des preuves de l'apprentissage effectué par l'apprenant. L'enseignant dispose d'une certaine souplesse pour ce qui est de sélectionner les indicateurs, de les utiliser et de les combiner afin de tenir compte des besoins de ses apprenants.

Les domaines de compétence transdisciplinaires figurant entre parenthèses après chaque énoncé pour un indicateur indiquent les types d'activités d'apprentissage qui sont le plus à même de faciliter le travail sur le résultat d'apprentissage.

Les concepts fournissent le contexte de l'acquisition des compétences. Ces concepts peuvent suivre une progression au fil des niveaux scolaires, à mesure que le niveau de complexité augmente, et il est également possible de travailler sur ces concepts dans différentes matières.

Les questions d'orientation fournissent des points de départ pour l'apprentissage par l'enquête et guident l'acquisition des compétences dans les différents domaines de compétence transdisciplinaires.

## Solubilité et concentration

- De quelle façon diverses variables peuvent-elles avoir une incidence sur la solubilité et la concentration?
- De quelle façon la solubilité et la concentration ont-elles une incidence sur les effets des polluants dans l'environnement?

## Déterminer l'état de santé de l'environnement

- De quelle façon peut-on déterminer la santé d'un environnement?
- Que peut-on faire pour que l'eau reste potable pour la consommation ou les habitats?
- De quelle façon la pollution pénètre-t-elle l'environnement?

## Compétences

### Analyser

Recueillir et sélectionner des informations appropriées; déterminer l'exactitude et la pertinence des renseignements. Mettre en évidence les perspectives; communiquer des conclusions.

La première compétence définie est la compétence figurant dans l'énoncé du résultat d'apprentissage. Les autres compétences sont celles qui figurent dans les énoncés des indicateurs.

### Examiner

Poser et réviser des questions; trouver plusieurs éléments pertinents et fiables qui appuient une réponse; organiser et comparer des éléments; établir les liens, reconnaître les perspectives représentées et communiquer des conclusions.

## Connaissances contextuelles

Le tableau ci-dessous montre l'alignement des concepts liés entre les niveaux scolaires :

4 <sup>e</sup> année	5 <sup>e</sup> année	7 <sup>e</sup> année
Les apprenants auront examiné divers habitats naturels locaux. Les concepts comprennent les éléments et les caractéristiques des habitats, les besoins des organismes pour leur survie et l'évolution possible des habitats au fil du temps et des saisons.	Les apprenants auront mis à l'essai les changements physiques et chimiques pour voir l'effet qu'ils ont sur les propriétés de la matière. Les concepts comprennent les propriétés physiques et chimiques de la matière, les changements physiques et chimiques et la conservation de la masse.	Les apprenants analyseront la théorie particulaire en lien avec les substances dans les environnements. Les apprenants exploreront les concepts suivants : théorie particulaire, substances pures versus mélanges, séparation des mélanges, solubilité et concentration et détermination de l'état de santé d'un environnement.

Certains cours comprennent un tableau décrivant la portée et l'ordre des compétences et des concepts pour le résultat d'apprentissage.

La pollution fournit le contexte pour l'apprentissage de la théorie particulaire d'apprentissage. Les apprenants exploreront les répercussions des divers polluants dans l'environnement. Les apprenants connaissent le concept de la pollution et la théorie particulaire favorisera leur compréhension des connaissances scientifiques. Le concept de la pollution. Une compréhension de la solubilité aidera les apprenants à prendre des décisions en ce qui concerne ce qui est sécuritaire pour l'environnement et ce qui lui nuit.

Les connaissances contextuelles fournissent une vue d'ensemble des activités des apprenants par rapport aux compétences et aux concepts du résultat d'apprentissage.

## Activités d'apprentissage

Les suggestions d'indicateurs sont organisées de façon à étayer l'apprentissage d'un résultat d'apprentissage. L'exploration des compétences et des concepts d'apprentissage peut être faite dans n'importe quel ordre, simultanément ou en progression de l'apprentissage. L'expérience décrite ci-dessous est présentée de façon indépendante des autres indicateurs liés aux résultats d'apprentissage; cependant, en pratique, on peut adresser plusieurs indicateurs à la fois. Par exemple, les apprenants peuvent *analyser les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration* pendant qu'ils *mesurent les indicateurs de santé dans un cours d'eau local*.

Pour chaque résultat d'apprentissage, le guide fournit un exemple d'activité d'apprentissage se rapportant aux compétences, aux concepts et aux domaines de compétence transdisciplinaires pour un indicateur particulier.

## Indicateurs de rendement

- Examiner des substances pures et des mélanges en fonction de leur lien à la théorie particulaire. (COM, CI, DPCC, MT)
- Examiner des méthodes de séparation de solutions et de mélanges.
- **Analyser les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration.**
- Mesurer les indicateurs de santé dans un cours d'eau local à l'aide d'un test.
- Analyser la santé d'un cours d'eau local. (CIT, PC, CI, COM)
- Examiner des méthodes de purification de l'eau et de nettoyage de la pollution. (CIT, PC, CI, COM, DPCC)

Les indicateurs sont présentés de nouveau, mais cette fois en indiquant lequel sera exploré lors de l'activité d'apprentissage

## Vue d'ensemble

L'enseignant donne aux apprenants la tâche de concevoir une expérience qui ont une influence sur la solubilité ou la concentration. Selon le niveau de développement des compétences des apprenants, l'enseignant peut poser des questions sous forme d'un défi de conception: comment peut-on dissoudre le plus de sucre dans 100 mL d'eau? Quelle est la façon la plus rapide de dissoudre un cube de sucre?.

Ceci fournit une description rapide de l'activité d'apprentissage décrite en détail plus bas.

## Preuves de l'apprentissage pour l'indicateur

### **Analyser les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration**

Les preuves de l'apprentissage peuvent être recueillies à mesure que les apprenants mènent une expérience visant à recueillir et à sélectionner des informations sur les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration. On peut recueillir d'autres preuves par l'entremise de discussions sur la validité et la fiabilité des données recueillies par les apprenants.

Cette section fournit une vue d'ensemble de la façon dont l'évaluation est incorporée dans l'activité d'apprentissage. Les preuves de l'apprentissage correspondent à l'acquisition des compétences et à la compréhension des concepts se rapportant au résultat d'apprentissage.

Les preuves recueillies des activités d'apprentissage pour cet indicateur servent de suggestions en ce qui a trait à ce que les enseignants peuvent chercher pour par rapport aux compétences et aux concepts. Peu importe la méthode utilisée, les enseignants doivent intentionnellement recueillir des preuves de l'apprentissage des élèves afin de guider les prochaines étapes d'enseignement.

Cette section décrit en détail la marche à suivre pour l'activité d'apprentissage donnée en exemple et l'indicateur sur lequel on se concentre.

## Description de l'activité d'apprentissage pour l'indicateur

### **Analyser les facteurs qui peuvent affecter la solubilité et la concentration**

## Question(s) d'orientation possible(s)

- De quelle façon les diverses variables ont-elles une influence sur la solubilité et la concentration?

Les questions d'orientation se rapportant aux concepts de l'activité d'apprentissage donnée en exemple sont énumérées ici, pour aider l'élève à se lancer dans son travail d'enquête.

### Déterminer l'importance des informations et communiquer les conclusions

Les apprenants peuvent communiquer leurs conclusions en explorant les questions suivantes :

- En quoi les résultats des différentes expériences sont-ils comparables?
- Que signifient les résultats en ce qui a trait aux polluants dans l'environnement?
- En quoi le facteur que vous avez enquêté est-il important pour la gestion de la pollution?

Le document définit non seulement la marche à suivre pour l'activité d'apprentissage, mais aussi les domaines de compétences transdisciplinaires qui correspondent de plus près aux étapes décrites.



**Compétences transdisciplinaires**

**Communication**

Cela offre aux apprenants l'occasion d'écouter les autres et interagir avec eux.

Description du domaine de compétence transdisciplinaire sur lequel on peut travailler dans le cadre de cette activité d'apprentissage.



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Les apprenants **communiquent** et discutent de l'**importance des conclusions**.

On recueille des preuves de l'apprentissage tout au long de l'activité d'apprentissage. Ces encadrés indiquent des possibilités de recueillir des preuves de l'apprentissage.



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Produits)

Les apprenants **communiquent leurs conclusions** en ce qui concerne les facteurs qui ont une influence sur la solubilité et la concentration.

### Pour aller de l'avant

En quoi les variables que vous avez examinées sont-elles pertinentes aux yeux de l'apprenant et de l'environnement?

Les étapes suivantes s'échafaudent en vue de renforcer l'autonomie de l'apprenant et de le conduire à mettre en application la compétence dans ses liens avec le résultat d'apprentissage.

**Résultat: Les apprenants communiqueront oralement en français dans le cadre d'une variété de situations authentiques.**

## Raison d'être

Dans la vie réelle, c'est l'expression orale que l'on utilise primordialement pour communiquer. Il est crucial de bâtir une grammaire interne pour que les apprenants puissent communiquer leurs pensées à l'oral en phrases complètes. Il est nécessaire de corriger les erreurs à l'oral pour que la grammaire soit correcte. En explorant des sujets authentiques reliés à son vécu, l'apprenant sera plus motivé de vouloir continuer son apprentissage en communiquant.

## Compétences transdisciplinaires

- Développement personnel et cheminement de carrière (DPCC)
- Communication (COM)
- Créativité et innovation (CI)
- Pensée critique (PC)

## Indicateurs de rendement

- Communiquer de l'information reliée à son vécu en utilisant des phrases modèles en employant quelques mots connecteurs variés (COM/DPCC/PC)
- Communiquer en justifiant leurs idées et celles des autres en utilisant une variété de structures langagières déjà apprises à l'oral (COM/DPCC/CI/PC)
- Communiquer à l'oral en utilisant des phrases complètes avec très peu d'hésitation et avec plus de spontanéité (COM/PC)
- Communiquer à l'oral avec aisance selon la tâche proposée (COM/PC)
- Communiquer à l'oral avec précision selon la tâche proposé (COM/PC)
- Sélectionner des renseignements utiles lors d'une conversation (COM/CI/PC)
- Décrire un sujet relié à son vécu (COM/PC)

## Concepts et questions d'orientation

\*Ces questions sont plutôt dirigées envers l'enseignant pour guider son enseignement et sa réflexion.

### S'exprimer en phrases complètes

- Pourquoi est-il important de parler en phrases complètes?

### Écoute Active

- Pourquoi est-il important d'écouter?

### Aisance

- Pourquoi est-il important de pratiquer à parler en français?

### Précision

- Pourquoi est-il important de pratiquer à corriger mes erreurs à l'oral?

## Compétences

### Communiquer

S'exprimer à l'oral en utilisant des phrases complètes avec un peu plus de spontanéité; bien prononcer les structures langagières familières.

### Sélectionner

Trouver plusieurs éléments pertinents et fiables pour appuyer une réponse.

### Décrire

Présenter à l'oral des faits un peu plus complexes de son environnement quotidien avec un peu plus de spontanéité

## Connaissances contextuelles

Étant donné que les apprenants ont suivi le français de base depuis la 4<sup>e</sup> année, ils sont très habitués à la procédure préconisée au sein de l'approche neurolinguistique (ANL). En suivant la démarche préconisée par l'ANL, c.-à-d., en respectant le cycle de littératie et la pédagogie par projet (des mini projets et un projet final), cela facilitera la planification d'une telle unité. Afin d'engager les apprenants dans ce résultat d'apprentissage, il est important de sélectionner un thème/unité qui respecte le principe de l'authenticité, ce qui se rapporte aux champs d'intérêts des apprenants.

Il faut noter que les apprenants en 8<sup>e</sup> année arrivent avec un bagage de langue déjà appris à l'oral. En se basant sur ses connaissances antérieures, l'échafaudage des structures langagières aidera l'apprenant à s'exprimer de manière plus complexe. Selon l'unité de travail, il est possible de faire des liens avec autres matières. Par exemple, lorsqu'on aborde une unité touchant les phénomènes de la météo, cela a un lien direct avec le concept du changement climatique relié aux sciences de la nature.

En utilisant la/les structures visée(s) et en bâtissant un bagage de langue qui ressort des idées des apprenants, cela les aidera à communiquer en français. Par exemple, en utilisant la structure langagière suivante, ***aimes-tu les événements de la météo extrême, pourquoi ou pourquoi pas***, les apprenants discuteront les phénomènes de la météo extrême en format d'une conversation.

## Activités d'apprentissage

Les indicateurs suggérés sont organisés de façon à échafauder l'apprentissage pour parvenir au résultat d'apprentissage visé. L'exploration des compétences et des concepts pour ce résultat d'apprentissage peut se faire dans un ordre quelconque, en parallèle ou de façon sélective, selon la progression de l'apprentissage. L'activité décrite ci-dessous est présentée séparément des autres indicateurs pour le résultat d'apprentissage; dans la pratique, cependant, il est possible de travailler simultanément sur plusieurs indicateurs. Les apprenants peuvent, par exemple, « sélectionner des renseignements utiles lors d'une conversation » afin de « communiquer de l'information reliée à son vécu en utilisant des phrases modèles en employant quelques mots connecteurs variés ».

## Indicateurs de rendement

- **Communiquer de l'information reliée à son vécu en utilisant des phrases modèles en employant quelques mots connecteurs variés (COM/DPCC/PC)**
- Communiquer en justifiant leurs idées et celles des autres en utilisant une variété de structures langagières déjà apprises à l'oral (COM/DPCC/CI/PC)
- Communiquer à l'oral en utilisant des phrases complètes avec très peu d'hésitation et avec plus de spontanéité (COM/PC)
- Communiquer à l'oral avec aisance selon la tâche proposée (COM/PC)
- Communiquer à l'oral avec précision selon la tâche proposé (COM/PC)
- Sélectionner des renseignements utiles lors d'une conversation (COM/CI/PC)
- Décrire un sujet relié à son vécu (COM/PC)

## Vue d'ensemble

Les composantes d'une unité quelconque telles que, des structures langagières, des fonctions de communication et des preuves d'apprentissage doivent mener l'apprenant à développer ses processus cognitifs avec plus d'indépendance.

L'exemple que l'on fournit est relié aux suggestions de thèmes/unités qui se trouvent dans le tableau de structures langagières de la 8<sup>e</sup> année. L'unité proposée est, **Les phénomènes de la météo**.

Pour aborder l'indicateur suivant, on préconise de débiter l'activité d'apprentissage avec les 8 stratégies de l'oral.

## Preuves de l'apprentissage pour l'indicateur

**Communiquer de l'information reliée à son vécu en utilisant des phrases modèles en employant quelques mots connecteurs variés**

Les preuves d'apprentissage peuvent être recueillies lorsque les apprenants utilisent et réutilisent les structures langagières apprises à l'oral pour parler de leur vécu. Autres preuves pourraient être observées au fur et à mesure que les apprenants s'expriment à l'oral en utilisant des phrases complètes avec un début de spontanéité lors de l'activité synthèse.

Les preuves à recueillir grâce à l'activité d'apprentissage pour cet indicateur sont des suggestions sur ce que l'enseignant peut chercher à mettre en évidence en ce qui a trait aux concepts et aux compétences. Quelles que soient les méthodes utilisées, il est nécessaire pour l'enseignant de procéder de façon délibérée quand il recueille des preuves de l'apprentissage des élèves en vue d'éclairer la suite de son enseignement.

## Description de l'activité d'apprentissage pour l'indicateur

**Communiquer de l'information reliée à son vécu en utilisant des phrases modèles en employant quelques mots connecteurs variés**

### Structure(s) à aborder

- Qu'est-ce que tu fais pendant une tempête?

*L'expérience d'apprentissage ci-dessous représente **une possibilité** pour les apprenants de travailler sur **cet indicateur**. On devra modifier cette expérience afin d'aider les apprenants à y participer de façon sensible à la culture et à la langue.*

**Exemple d'une contextualisation :**

Bon, nous avons parlé beaucoup au sujet des tempêtes extrêmes qui peuvent être très dangereux. Comme vous le savez, il y a des ouragans, des tornades, des cyclones, et autres qui sont très puissants à cause des changements climatiques. Il y a aussi des régions où le manque de pluie en fait des sécheresses sévères et causent de gros feux de forêt. Bien que je n'aime pas les événements causés par la météo extrême, il y a des personnes qui les aiment beaucoup. Quand il y a une tempête chez moi, je joue souvent des jeux sur mon iPad quand il y a une panne d'électricité.

**Professeur** – Quand il y a une tempête, je joue souvent des jeux sur mon iPad lors d'une panne d'électricité. Et toi \_\_\_\_\_, qu'est-ce que tu fais pendant une tempête?

**Apprenant 1** – Pendant une tempête neige, j'aime aller dehors faire des bonhommes.

**Prof** – Non merci, pas moi! Je n'aime pas le froid. Et toi, \_\_\_\_\_, qu'est-ce que tu fais pendant une tempête?

**Apprenant 2** – Pendant une tempête, je.....



**Compétences transdisciplinaires**

**Pensée Critique**

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de réfléchir à leurs propres idées et opinions par rapport aux idées et aux contributions des autres.



**Compétences transdisciplinaires**

**Communication**

Cette activité donne aux apprenants l'occasion d'exprimer des idées, des informations, des perceptions et des sentiments

L'enseignant portera des commentaires sur les réponses des apprenants et posera la question à 2 ou 3 autres élèves. Par la suite, suivre les stratégies 3 à 8 de l'enseignement de la communication à l'oral<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Voir les appendices



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations/Conversations)

Lorsque les apprenants utilisent les nouvelles **structures langagières**, l'enseignant pourrait donner de la rétroaction sur les réponses des apprenants.

*Lors des stratégies 3 à 8, il y aura des occasions de recueillir des preuves de l'apprentissage. Cette évaluation ne devrait pas couper le fil de la conversation authentique. Ces preuves devraient être recueillies de façon informelle.*

En dyades (4-1) (et 4-2 au besoin)



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Lors des conversations en dyades, les apprenants **communiquent leurs préférences** en employant les nouvelles **structures langagières** apprises à l'oral.



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

Lorsque les apprenants utilisent les nouvelles **structures langagières**, l'enseignant pourrait donner de la rétroaction sur leurs réponses.

En plénière (5-1) (et 5-2 au besoin)



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

Lorsque les apprenants s'**expriment à l'oral**, l'enseignant pourrait observer la **spontanéité** de leurs réponses et donner de la rétroaction.

Activités de réinvestissement (par exemple, Puissance 4, 5 ou la chance, Le prof a gagné, etc.)



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

Lorsque les apprenants s'**expriment à l'oral**, l'enseignant pourrait observer la **spontanéité** de leurs réponses et par la suite donner de la rétroaction.

Les apprenants **communiquent de l'information** en employant les nouvelles **structures langagières** avec un début de spontanéité.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Produits)

Après avoir passé par les 8 stratégies de l'oral, les apprenants pourraient faire des autoévaluations au sujet des **informations communiquées**.

À la suite de ces 8 stratégies de l'oral, le prof propose une activité synthèse.

**ATTENTION:** Avant de présenter l'activité synthèse, il faut que les apprenants aient un vocabulaire assez large pour aborder les conversations nécessaires. En présentant cet exemple, il est tenu pour acquis que certaines autres structures ont déjà été présentées et que l'enseignant a bouclé la boucle de littératie. Autres structures que l'enseignant aurait pu utilisées sont reliées aux livres informatifs, Le journal d'un chasseur de tornade et Les fortes tempêtes.

### Activité synthèse

La raison d'être d'une activité synthèse est de fournir aux apprenants une occasion d'entrer en interaction avec leurs pairs en posant des questions de façon plus indépendante pour qu'ils puissent développer leur grammaire interne. Les apprenants sont encouragés à recourir à leur bagage langagier afin de tisser une gamme de structures langagières déjà apprises.

En circulant dans la classe, les apprenants se posent des questions reliées à ce qu'ils font pendant une tempête quelconque (ouragan, tornade, cyclone, neige, etc...) et sont demandés d'indiquer la fréquence de l'activité. Dans une grille, ils écrivent les noms de leurs camarades de classe dans le bloc approprié avec le type de tempête discuté.

Exemple d'une question et réponse:

- Qu'est-ce que tu fais pendant une tempête de neige?
- Pendant une tempête de neige, j'envoie souvent des textos.



### Compétences transdisciplinaires

#### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de réfléchir à leurs propres idées et opinions par rapport aux idées et aux contributions des autres.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Lors du questionnement, les apprenants **communiquent leurs idées et notent celles des autres** reliées aux activités lors d'une tempête.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

L'enseignant pourrait prendre des notes anecdotiques sur comment les apprenants **s'expriment à l'oral**.

Vous trouverez à la prochaine page un exemplaire d'une grille que les apprenants peuvent employer pour cette activité synthèse.

	toujours	souvent	rarement	jamais
				
				
				
				
				
				
				
				

En construisant un diagramme à bandes pour chaque catégorie de la fréquence, l'enseignant relance une conversation en plénière pour déterminer quelles activités sont les plus populaires.

À ce point, les phrases fournies par les apprenants devraient utiliser le "nous" afin que les réponses de la classe soient représentées.

Pour aller plus loin avec le concept des mathématiques, l'enseignant peut exploiter le concept du pourcentage.



## Compétences transdisciplinaires

### Communication

Cette activité donne aux apprenants l'occasion d'écouter les autres et interagir avec eux de façon respectueuse et conformément à des objectifs, dans des contextes formels et informels.



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Lors de la conversation en plénière, les apprenants **expriment à l'oral** leurs passe-temps lors d'une tempête.



### Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

L'enseignant pourrait prendre des notes anecdotiques sur comment les apprenants **communiquent leurs observations** reliées à la popularité des activités dans les diagrammes à bandes.

## Pour aller de l'avant

En suivant les suggestions de livres dans le diagramme spiral, l'enseignant pourrait aborder ensuite la lecture du livre, Max et la Tornade.

**Résultat:** Les apprenants dégageront le sens d'une gamme de textes en français (y compris des formats multimédias) dans le cadre d'une variété de situations authentiques.

## Raison d'être

En langue seconde, les textes écrits sont nécessaires pour faire l'association entre le son et la graphie des mots que l'on a déjà appris à l'oral. L'apprenant lira des textes pour en dégager le sens et par la suite, pour faire des liens avec le monde qui l'entoure. En lisant, l'apprenant développera des processus cognitifs, un plaisir de lire et une compréhension d'un éventail de formes de communication tout en devenant plus autonome en lecture.

## Compétences transdisciplinaires

- Communication (COM)
- Pensée critique (PC)
- Maîtrise de la technologie (MT)

## Indicateurs de rendement

- Mettre en application des [stratégies de lecture](#) qui facilitent la compréhension (PC/MT)
- Lire avec aisance [à haute voix](#) (COM)
- Lire avec précision [à haute voix](#) (COM)
- Dégager le sens d'un texte en répondant à des questions à l'oral lors des activités de prélecture, lecture et post-lecture (PC)

## Concepts et questions d'orientation

\*Ces questions sont plutôt dirigées envers l'enseignant pour guider son enseignement et sa réflexion.

### Compréhension des textes

- Pourquoi je lis le texte plus d'une fois ?

### Aisance

- Pourquoi est-il important de pratiquer à lire en français ?

### Précision

- Pourquoi est-il important de corriger mes erreurs quand je lis ?

## Compétences

### Dégager le sens en lisant

Ressortir des informations importantes d'un texte simple ayant un niveau de langue de plus en plus complexe en répondant aux questions posées à l'oral, en utilisant des indices textuels, en utilisant des mots apparentés et en faisant appel à leurs connaissances antérieures.

### Mettre en application

Entreprendre ou compléter une procédure ou une technique.

## Lire

Lire en français de base, c'est établir des liens entre les éléments d'une phrase pour bien comprendre le sens global du texte ainsi qu'établir les liens corrects entre les sons et leurs graphies pour renforcer les structures apprises à l'oral.

## Connaissances contextuelles

Étant donné que les apprenants ont suivi le français de base depuis la 4e année, ils sont très habitués à la procédure préconisée au sein de l'approche neurolinguistique (ANL). En suivant la démarche préconisée par l'ANL, c.-à-d., en respectant le cycle de littératie et la pédagogie par projet (des mini projets et un projet final), cela facilitera la planification d'une telle unité. Afin d'engager les apprenants dans ce résultat d'apprentissage, il est important de sélectionner un thème/unité qui respecte le principe de l'authenticité, ce qui se rapporte aux champs d'intérêts des apprenants.

La lecture est la deuxième partie du cycle de littératie. Les apprenants ont eu l'occasion de lire depuis la quatrième année et en se faisant, ils ont développé des habiletés en lecture. Il faut noter que les apprenants en 8e année arrivent avec un bagage de langue déjà appris à l'oral et des stratégies de lecture qui les aident à lire des textes de plus en plus complexes.

En lisant des textes reliés au thème/unité, cela donne l'occasion aux apprenants de bâtir une grammaire interne en développant un lien entre les sons et leurs graphies, ce qui les aide à lire avec aisance et précision en français.

Selon l'unité de travail, il est possible de faire des liens avec autres matières. Par exemple, lorsqu'on aborde une unité touchant les phénomènes de la météo, cela a un lien direct avec le concept du changement climatique relié aux sciences de la nature.

## Activités d'apprentissage

Les indicateurs suggérés sont organisés de façon à échafauder l'apprentissage pour parvenir au résultat d'apprentissage visé. L'exploration des compétences et des concepts pour ce résultat d'apprentissage peut se faire dans un ordre quelconque, en parallèle ou de façon sélective, selon la progression de l'apprentissage. L'activité décrite ci-dessous est présentée séparément des autres indicateurs pour le résultat d'apprentissage; dans la pratique, cependant, il est possible de travailler simultanément sur plusieurs indicateurs. Les apprenants peuvent, par exemple, « mettre en application des stratégies de lecture » afin de « dégager le sens d'un texte lors des activités de prélecture, lecture et post-lecture »

## Indicateurs de rendement

- Mettre en application des stratégies de lecture qui facilitent la compréhension (PC/MT)
- Lire avec aisance à haute voix (COM)
- Lire avec précision à haute voix (COM)
- **Dégager le sens d'un texte en répondant à des questions à l'oral lors des activités de prélecture, lecture et post-lecture (PC)**

## Vue d'ensemble

Les composantes d'une unité quelconque telles que, des structures langagières, des fonctions de communication et des preuves d'apprentissage doivent mener l'apprenant à développer ses processus cognitifs avec plus d'indépendance.

L'exemple que l'on fournit est relié aux suggestions de thèmes/unités qui se trouvent dans le tableau de structures langagières de la 8e année. L'unité proposée est, **Les phénomènes de la météo** et le livre que l'on suggère est *Max et la tornade* par Julie Mitchell et Cat Macinnes (GB+, Beauchemin Chenelière Éducation).

Avant d'aborder le texte narratif, *Max et la tornade*, de cette unité, il est suggéré que les enseignants abordent les structures suivantes ou autres:

- *Comment te prépares-tu pour un événement de la météo?*
- *Aimes-tu les événements de la météo pourquoi ou pourquoi pas?*

Les structures ci-dessus sont aussi reliées aux livres informatifs, **Le journal d'un chasseur de tornade** et **Les fortes tempêtes**.

## Preuves de l'apprentissage pour l'indicateur

*Dégager le sens d'un texte en répondant à des questions à l'oral lors des activités de prélecture, lecture et post-lecture*

Les preuves de l'apprentissage peuvent être recueillies lorsque les apprenants font des prédictions selon les indices visuels. Autres preuves pourraient être observer au fur et à mesure que les apprenants répondent au questionnement pour trouver les informations importantes.

Les preuves à recueillir grâce à l'activité d'apprentissage pour cet indicateur sont des suggestions sur ce que l'enseignant peut chercher à mettre en évidence en ce qui a trait aux concepts et aux compétences. Quelles que soient les méthodes utilisées, il est nécessaire pour l'enseignant de procéder de façon délibérée quand il recueille des preuves de l'apprentissage des élèves en vue d'éclairer la suite de son enseignement.

## Description de l'activité d'apprentissage pour l'indicateur

*Dégager le sens d'un texte en répondant à des questions à l'oral lors des activités de prélecture, lecture et post-lecture*

### Structures à aborder:

- *Comment te prépares-tu pour un événement de la météo?*
- *Aimes-tu les événements de la météo pourquoi ou pourquoi pas?*

### Question(s) d'orientation possible(s)

- *Pourquoi je lis le texte plus d'une fois ?*

*L'expérience d'apprentissage ci-dessous représente **une possibilité** pour les apprenants de travailler sur **cet indicateur**. On devra modifier cette expérience afin d'aider les apprenants à y participer de façon sensible à la culture et à la langue.*

Avant d'aborder la lecture de ce livre, il est suggéré d'avoir eu travaillé ces deux structures à l'oral.

- Comment te prépares-tu pour un événement de la météo?
- Aimes-tu les événements de la météo pourquoi ou pourquoi pas?

De plus il faut avoir eu passé par les 8 stratégies de l'oral pour la structure, Comment protèges-tu ton animal de compagnie, qui est lié directement au livre Max et la tornade.

Cette leçon suit les étapes décrites dans la fiche de planification de la lecture<sup>2</sup>.

### Prélecture

L'enseignant commence la prélecture en fournissant une contextualisation. En voici un exemple:

Comme vous le savez, j'adore les animaux et vous connaissez très bien mon chien Maci. Et, vous savez que Maci n'aime pas les tempêtes de pluie et de tonnerre. Elle a très peur et elle refuse d'aller dehors. Quand il y a une tempête, je dois la protéger en la prenant dans mes bras pour qu'elle se sentent en sécurité.

Après avoir présenté la contextualisation, l'enseignant mène une conversation pour faire le lien entre le livre et le vécu des apprenants:

- Qu'est-ce que tu fais pendant un une tempête?
- Comment protèges-tu ton animal pendant une tempête?



**Compétences  
transdisciplinaires**

### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de communiquer des idées, des conclusions, des décisions et des solutions sous une forme adaptée à l'objectif et à l'auditoire.

Pour la lecture du livre Max et la tornade par Julie Mitchell et Cat Macinnes (GB+, Beauchemin Chenelière Éducation), il est recommandé de ne pas utiliser la page couverture ni fournir le titre du livre avant d'aborder la lecture. Pour commencer la lecture de ce livre, l'enseignant couvre le texte aux pages indiquées.

---

<sup>2</sup> Voir appendices pour un gabarit

Selon les images sur la page, les apprenants font des prédictions sur ce qu'ils pensent va arriver. Par exemple:

- Où va Max? (P.7)
- Où est-ce qu'elles cherchent, Max ? (P. 14)



## Compétences transdisciplinaires

### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion d'analyser les informations et les éléments de preuve, en suspendant leur jugement et en acceptant l'ambiguïté.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

On pourrait recueillir des preuves de l'apprentissage quand les apprenants **utilisent des indices textuels et font appel à leurs connaissances antérieures** lors du partage des prédictions.

### Lecture: Premier exploitation

Le but de la première exploitation est de lire pour le plaisir ainsi que pour dégager le sens général du livre. L'enseignant fait la première lecture dans son entier sans arrêt.

Après avoir complété la première exploitation du livre, les apprenants discutent en grand groupe ce qu'ils ont compris en répondant à des questions. Par exemple:

- Pourquoi la mère ne permet pas Julie de chercher son chien?
- Où est-ce que Julie a trouvé Max?



## Compétences transdisciplinaires

### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de formuler des décisions à partir d'éléments de preuve.

Par la suite, l'enseignant vérifie les prédictions avec les apprenants.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

Lorsque les apprenants répondent aux questions suggérées, l'enseignant pourrait observer comment les apprenants **utilisent des indices textuels et des mots apparentés** et donner de la rétroaction pour appuyer le **dégagement du sens global**.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

En répondant aux questions suggérées, les apprenants **dégagent des informations importantes en faisant appel à leurs connaissances antérieures.**

### Lecture: Deuxième exploitation

Une deuxième exploitation se fait la journée suivante. Assurez-vous de réviser le contenu du texte à l'oral avant d'aborder la deuxième lecture.

Questions à poser pour réviser le contenu du texte :

- Pourquoi la mère ne permet pas Julie de chercher son chien?
- Où est-ce que Julie a trouvé Max?



**Compétences transdisciplinaires**

#### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de formuler des décisions à partir d'éléments de preuve.

Pour la deuxième exploitation de la lecture, l'enseignant peut choisir des apprenants qui aiment lire à haute voix. Cela peut aussi se faire en chorale ou autres variations.

L'enseignant aborde certains mots dans le livre pour pratiquer le son-graphie. Par exemple, dans le livre **Max et la tornade**, plusieurs mots ont le son "u".

Choisissez un mot qui a le son. Par exemple à la page 8, dans la phrase, *Tu pourras chercher Max quand la tempête est finie.* Dans le mot "tu" la lettre "u" fait le son 'u'.

L'enseignant choisit un autre mot qui a le son ciblé (par exemple dans le mot "plus", la lettre "u" fait le son u). Ensuite, comme classe, les apprenants sont invités à trouver d'autres mots dans le livre qui ont le même son.



**Compétences transdisciplinaires**

#### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de travailler individuellement, en coopération et en collaboration pour résoudre des problèmes.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations/Observations)

Lors de la lecture à haute voix, l'enseignant pourrait observer si l'apprenant fait l'association du son-graphie pour faciliter la précision.

### Lecture: Troisième exploitation

Une troisième exploitation se fait la journée suivante. Assurez-vous de réviser le contenu du texte à l'oral avant d'aborder la troisième lecture.

Questions à poser pour réviser le contenu du texte :

- Pourquoi la mère ne permet pas Julie de chercher son chien?
- Où est-ce que Julie a trouvé Max?



### Compétences transdisciplinaires

#### Pensée Critique

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de formuler des décisions à partir d'éléments de preuve.

Le but de la troisième exploitation est d'aborder les phénomènes langagiers (ex. l'accord du verbe avec le sujet, les homophones, les mots de la même famille, l'intonation, le dialogue, etc...). Une suggestion pour le livre **Max et la tornade** est d'explorer le dialogue.

L'enseignant indique aux apprenants que dans certains textes, il y a des personnes qui parlent. Cela s'appelle le texte narratif.

- Ex (p. 6) : -Rentre à la maison, Julie! crie maman. Une tornade approche! Nous devons rentrer au sous-sol!

Ensuite, comme classe, les apprenants sont invités à trouver d'autres exemples de dialogue.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Observations)

Lorsque les apprenants répondent aux questions suggérées, l'enseignant pourrait observer comment les apprenants **dégagent des informations importantes en faisant appel à leurs connaissances antérieures**.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Lors des conversations en petits groupes, les apprenants **utilisent des indices textuels** pour identifier l'intonation qu'il faut employer en lisant à haute voix.

## **Pour aller de l'avant**

### **Activité post-lecture**

1. Comme classe les apprenants pourraient monter une pièce de théâtre.
2. En pratiquant l'intonation, les apprenants pourraient lire le livre à une classe d'apprenants plus jeunes.

**Résultat:** Les apprenant créeront des textes en français (y compris sous format électronique) dans le cadre d'une variété de situations authentiques.

## Raison d'être

L'écriture se fait pour communiquer un message, exprimer les idées et partager les expériences. En français langue seconde, le processus est bien différent qu'en langue maternelle. Il est crucial de commencer par l'oral, car l'apprenant écrira comme il parle. C'est l'oral qui développe la grammaire interne de l'apprenant, ce qu'il l'aide à communiquer avec aisance et précision. Il est nécessaire que l'apprenant soit capable de s'exprimer à l'oral et reconnaître les phrases en lecture avant de s'exprimer à l'écrit. En lisant, l'apprenant améliore les phénomènes spécifiques reliés à l'écrit qui sont nécessaires pour s'exprimer à l'écrit.

## Compétences transdisciplinaires

- Communication (COM)
- Créativité et innovation (CI)
- Pensée critique (PC)
- Maîtrise de la technologie (MT)

## Indicateurs de rendement

- formuler des textes personnels qui suivent le modèle d'écriture en faisant preuve d'un début de spontanéité. (COM/MT/CI/PC)
- formuler des textes narratifs en phrases complètes en suivant le modèle d'écriture (COM/MT/CI/PC)
- mettre en application des stratégies d'écriture qui promeuvent l'aisance (COM/PC)
- mettre en application des stratégies de révision qui promeuvent la précision (COM/PC)
- raconter une courte histoire (COM/PC)

## Concepts et questions d'orientation

\*Ces questions sont plutôt dirigées envers l'enseignant pour guider son enseignement et sa réflexion.

### Production des textes

- Pourquoi est-il important de suivre le modèle du texte ?

### Aisance

- Pourquoi est-il important de pratiquer à écrire en français ?

### Précision

- Pourquoi est-il important de corriger mes erreurs quand j'écris ?

## Compétences

### Créer

Élaborer une idée; communiquer une représentation d'un processus ou d'un produit; concevoir un produit; le modifier au besoin; évaluer les résultats ou les modifications.

### Formuler

Choisir un sujet pertinent; lancer des idées; choisir, hiérarchiser et perfectionner des idées; évaluer les choix.

### Mettre en application

Entreprendre ou compléter une procédure ou une technique.

### Raconter

Faire à l'oral un récit simple d'une activité ou d'une histoire de son environnement

## Connaissances contextuelles

Étant donné que les apprenants ont suivi le français de base depuis la 4<sup>e</sup> année, ils sont très habitués à la procédure préconisée au sein de l'approche neurolinguistique (ANL). En suivant la démarche préconisée par l'ANL, c.-à-d., en respectant le cycle de littératie et la pédagogie par projet (des mini projets et un projet final), cela facilitera la planification d'une telle unité. Afin d'engager les apprenants dans ce résultat d'apprentissage, il est important de sélectionner un thème/unité qui respecte le principe de l'authenticité, ce qui se rapporte aux champs d'intérêts des apprenants.

L'écriture est la troisième partie du cycle de littératie. Les apprenants ont eu l'occasion d'écrire depuis la quatrième année et en se faisant ils ont développé des habiletés en écriture. Il faut noter que les apprenants en 8<sup>e</sup> année arrivent avec un bagage de langue déjà appris à l'oral et des stratégies de lecture et d'écriture qui les aident à écrire des textes avec un début de spontanéité.

En écrivant des textes reliés au thème/unité, cela donne l'occasion aux apprenants d'utiliser et réutiliser les structures langagières apprises lors de l'oral et de la lecture dans un autre contexte. Ayant travaillé les structures langagières au préalable, cela aide les apprenants avec l'aisance et la précision en français.

Selon l'unité de travail, il est possible de faire des liens avec autres matières. Par exemple, lorsqu'on aborde une unité touchant les phénomènes de la météo, cela a un lien direct avec le concept du changement climatique relié aux sciences de la nature.

## Activités d'apprentissage

Les indicateurs suggérés sont organisés de façon à échafauder l'apprentissage pour parvenir au résultat d'apprentissage visé. L'exploration des compétences et des concepts pour ce résultat d'apprentissage peut se faire dans un ordre quelconque, en parallèle ou de façon sélective, selon la progression de l'apprentissage. L'activité décrite ci-dessous est présentée séparément des autres indicateurs pour le résultat d'apprentissage; dans la pratique, cependant, il est possible de travailler simultanément sur plusieurs indicateurs. Les apprenants peuvent, par exemple, « mettre en application des stratégies d'écriture » pour « formuler des textes narratifs ».

## Indicateurs de rendement

- formuler des textes personnels qui suivent le modèle d'écriture en faisant preuve d'un début de spontanéité. (COM/MT/CI/PC)
- **formuler des textes narratifs en phrases complètes en suivant le modèle d'écriture (COM/MT/CI/PC)**
- mettre en application des stratégies d'écriture qui promeuvent l'aisance (COM/PC)
- mettre en application des stratégies de révision qui promeuvent la précision (COM/PC)
- raconter une courte histoire (COM/PC)

## Vue d'ensemble

Les composantes d'une unité quelconque telles que, des structures langagières, des fonctions de communication et des preuves d'apprentissage doivent mener l'apprenant à développer ses processus cognitifs avec plus d'indépendance.

L'exemple que l'on fournit est relié aux suggestions de thèmes/unités qui se trouvent dans le tableau de structures langagières de la 8<sup>e</sup> année. L'unité proposée est, **Les phénomènes de la météo.**

Pour aborder l'indicateur suivant, on préconise une adaptation personnelle d'un texte narratif.

## Preuves de l'apprentissage pour l'indicateur

*formuler des textes narratifs en phrases complètes en suivant le modèle d'écriture*

Les preuves d'apprentissage peuvent être recueillies lorsque les apprenants lancent et choisissent les idées pendant l'histoire collective. D'autres preuves pourraient être observées au fur et à mesure que les apprenants évaluent leurs choix personnels afin de perfectionner leur texte narratif.

Les preuves à recueillir grâce à l'activité d'apprentissage pour cet indicateur sont des suggestions sur ce que l'enseignant peut chercher à mettre en évidence en ce qui a trait aux concepts et aux compétences. Quelles que soient les méthodes utilisées, il est nécessaire pour l'enseignant de procéder de façon délibérée quand il recueille des preuves de l'apprentissage des élèves en vue d'éclairer la suite de son enseignement.

## Description de l'activité d'apprentissage pour l'indicateur

*formuler des textes narratifs en phrases complètes en suivant le modèle d'écriture*

### Structure(s) à aborder

- Qu'est-ce que tu fais pendant une tempête?
- Comment te prépares-tu pour un événement de la météo?
- Aimes-tu les événements de la météo pourquoi ou pourquoi pas?

*L'expérience d'apprentissage ci-dessous représente **une possibilité** pour les apprenants de travailler sur **cet indicateur**. On devra modifier cette expérience afin d'aider les apprenants à y participer de façon sensible à la culture et à la langue.*

Cette expérience d'apprentissage suit la démarche du texte narratif<sup>3</sup> comme démontré par les étapes suivantes.

### PRÉ- ÉCRITURE (Contextualisation)

Le but de la pré-écriture est de faire réutiliser (oralement) les principales structures et les principaux mots de vocabulaire que les apprenants vont utiliser dans leur texte écrit.

Basé sur le texte qui a été lu (dans ce cas, Max et la tornade) le prof questionne les apprenants pour faire ressortir les éléments de l'histoire et les faire utiliser à l'oral les principales structures et mots qu'ils vont utiliser à l'écrit.

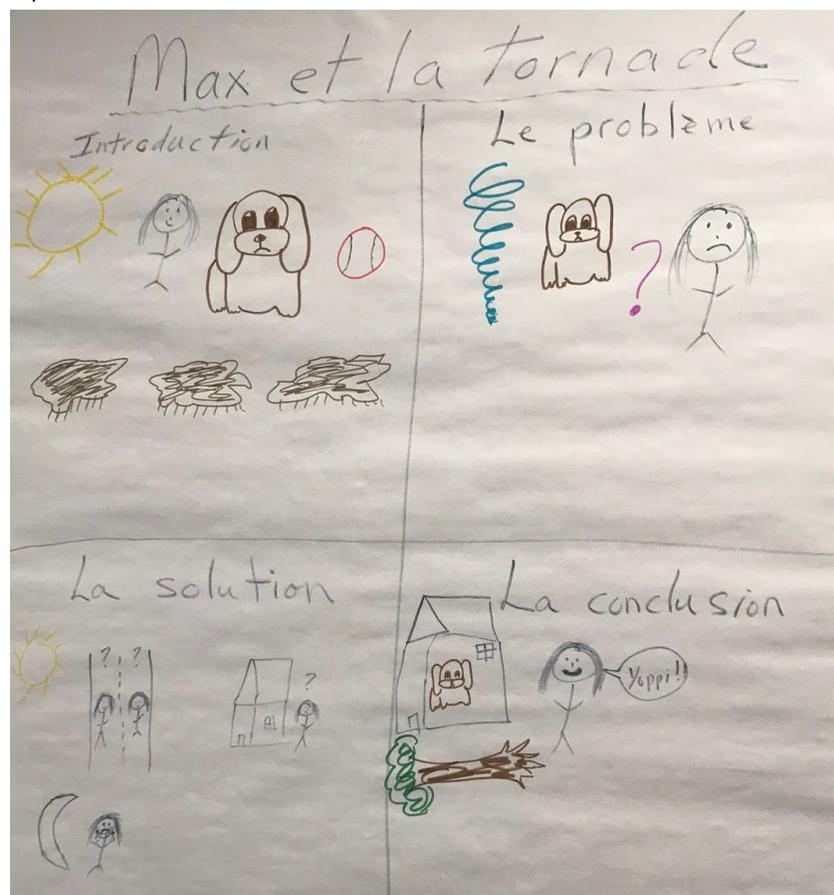


**Compétences  
transdisciplinaires**

#### **Pensée Critique**

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de communiquer des idées, des conclusions, des décisions et des solutions sous une forme adaptée à l'objectif et à l'auditoire.

Pour une histoire collective, le prof dessine les idées des apprenants dans l'ordre suivante; introduction, problème, solution, conclusion.



<sup>3</sup> Voir appendices pour un gabarit

## Écriture (input):

Le prof et les apprenants développent une autre histoire collective, en employant le même format (voir l'image)

Le prof questionne quelques apprenants pour définir le développement des personnages, l'événement et le/les lieu(x). Ensuite, le prof et/ou les apprenants dessinent les éléments pertinents à l'introduction, le problème, la solution et la conclusion.

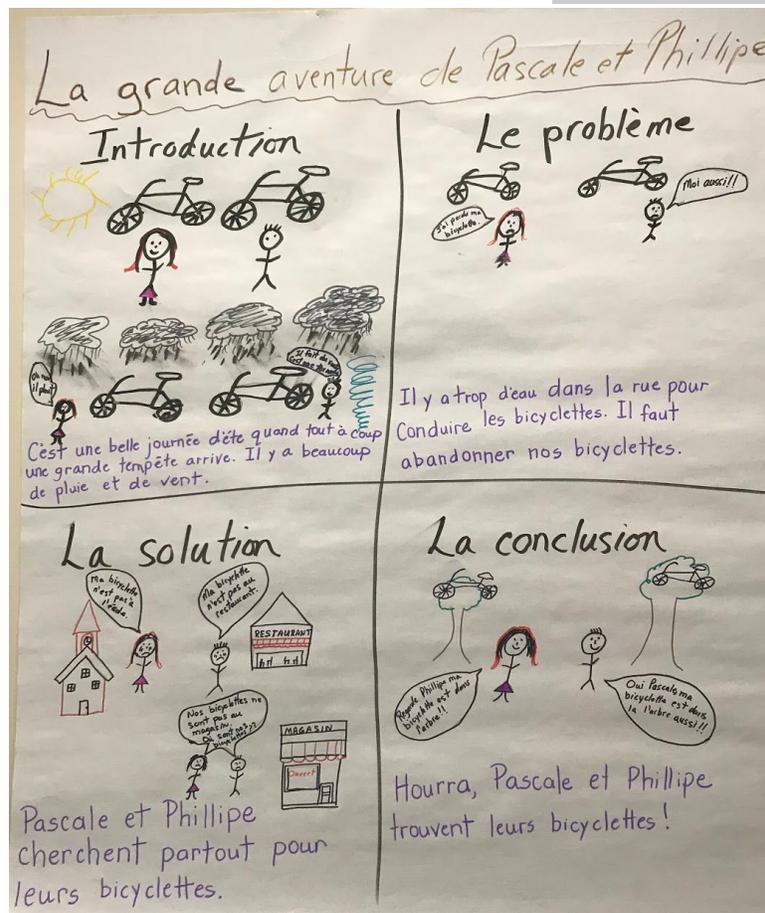
À partir des suggestions à l'oral des apprenants, on insère les bulles de dialogue au dessin. Toujours en employant les suggestions des apprenants, le prof écrit une description générale pour chaque élément du tableau. Finalement, la classe décide sur un titre.



**Compétences transdisciplinaires**

### Créativité et Innovation

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de collaborer pour créer et innover



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Les apprenants **lancent les idées** pour l'histoire collective et **choisissent** les détails qui ajoutent de la complexité à l'écriture.

**Note aux enseignants:** Il est nécessaire de faire remarquer aux apprenants que dans certains textes, le dialogue est marqué par un trait et on trouve des mots tels que **crie** et **dit** avant ou après la phrase, comme cela est le cas dans le livre **Max et la tornade**. Dans notre écriture, on va utiliser des guillemets au lieu du trait pour marquer le dialogue.

D'après les dessins, les descriptions et le dialogue:

- Le prof écrit une histoire en paragraphes puis en fait une première lecture au complet.
- Les apprenants lisent le texte à haute voix.

La grande aventure Pascale et Phillippe

C'est une belle journée d'été quand tout à coup une grande tempête arrive. Il y a beaucoup de pluie et de vent. Il y a trop d'eau dans la rue pour conduire les bicyclettes. Il faut abandonner nos bicyclettes. « J'ai perdu ma bicyclette » dit Pascale. « Moi aussi ! » s'exclame Phillippe.

Pascale et Phillippe cherchent partout pour leurs bicyclettes. « Ma bicyclette n'est pas à l'école », crie Pascale. « Ma bicyclette n'est au restaurant », pleure Phillippe. « Où sont nos bicyclettes », disent Pascale et Phillippe.

Hourra, Pascale et Phillippe trouvent leurs bicyclettes. « Ma bicyclette est dans l'arbre » s'exclame Phillippe. « Ma bicyclette est dans l'arbre aussi », crie Pascale. Pascale et Phillippe sont contents.

Le prof et les apprenants peaufinent le texte ensemble pour y ajouter des détails.



**Compétences  
transdisciplinaires**

**Pensée Critique**

Cette activité donne aux apprenants l'occasion de travailler individuellement, en coopération et en collaboration pour résoudre des problèmes.

La grande aventure Pascale et Phillippe

C'est une belle journée d'été quand tout à coup une <sup>immense</sup> grande tempête arrive. Il y a beaucoup de pluie et de vent, <sup>c'est une tornade.</sup> Il y a trop d'eau dans la rue pour conduire les bicyclettes. Il faut abandonner nos bicyclettes. « J'ai perdu ma <sup>belle</sup> bicyclette », dit Pascale. « Moi aussi ! », s'exclame Phillippe.

Pascale et Phillippe cherchent partout pour leurs bicyclettes. « Ma bicyclette n'est pas à l'école », crie Pascale. « Ma bicyclette n'est au restaurant », pleure Phillippe. « Où sont nos bicyclettes », disent Pascale et Phillippe.

Hourra, Pascale et Phillippe trouvent leurs bicyclettes. « Ma bicyclette est dans l'arbre », s'exclame Phillippe. « Ma bicyclette est dans l'arbre aussi », crie Pascale. Pascale et Phillippe sont <sup>très</sup> contents.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations/Observations)

Les apprenants **perfectionnent** le paragraphe de l'enseignant en employant des stratégies d'écriture.

### Écriture (output) :

En petits groupes, les apprenants planifient leurs histoires en s'inspirant du modèle et par la suite ils écrivent leurs propres histoires.

**À noter:** Il est essentiel que les apprenants aient plusieurs occasions d'écrire des textes narratifs en petits groupes et ensuite en dyade avant d'aborder une écriture d'un texte narratif individuellement.



### Compétences transdisciplinaires

#### Communication

Cette activité donne aux apprenants l'occasion d'évaluer la fonction de la communication, l'auditoire et le choix du support quand ils communiquent.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Produit)

Les apprenants **évaluent** les idées et les structures afin de **perfectionner** leurs compositions indépendantes.



## Suggestions pour les preuves de l'apprentissage (Conversations)

Lors de l'écriture de leurs textes, le prof circule pour donner de la rétroaction aux apprenants sur la **précision** de l'écriture.

### Pour aller de l'avant

Post-écriture (pour boucler la boucle):

- Les apprenants partagent leurs histoires
- Discuter des textes lus.
- Afficher les histoires au mur ou "publier" en format électronique

*Le processus de cet exemple est tiré du tableau 3-stratégies d'enseignement de l'écriture:  
(ANL-FI:Introduction 1 page 48-49) C. Germain & J. Netten, 2007, révision août 2010, juin 2014.*

## Appendices

### Les étapes de la communication à l'oral

1.	Prof modélise une des phrases authentiques, liées au thème et son expérience
2.	Prof questionne quelques élèves qui adoptent la réponse à leur situation personnelle
3a.	Quelques élèves questionnent d'autres élèves
3b.	Deux élèves modélisent (devant la classe) la tâche à venir
4-1	Les élèves se questionnent mutuellement en dyades (durée limitée)
5-1	Prof questionne quelques élèves <i>sur les réponses de leurs partenaires (sous forme de conversation spontanée)</i>
4-2	Répétition de la stratégie 4-1 (avec de nouvelles dyades)
5-2	Répétition de la stratégie 5-1 (au sujet des réponses des nouveaux partenaires)

#### Les trois stratégies qui se superposent:

- 6 Aisance (Prof fait toujours produire des phrases complètes)
  - 7 Précision (Prof corrige toujours les erreurs et fait utiliser la phrase corrigée)
  - 8 Stimulation de l'écoute (À l'occasion, prof question un élève sans qu'il s'y attende)
- À la suite de ces stratégies, le prof peut proposer une activité synthèse.

*Adapté de Tableau 1- Stratégies de l'enseignement de l'oral (ANL-FI: Introduction 1 page 28) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010 et juin 2014.*



## Lecture: Première Exploitation (compréhension générale)

*Pour appuyer la compréhension, revenez sur les réponses des élèves lors des questions de prédictions.*

*Le but de la première exploitation est de lire pour le plaisir ainsi que pour dégager le sens du livre.*

Questions de compréhension (sens global) – en s’inspirant de la taxonomie de Bloom :

Confirmer les questions de prédiction :

## Lecture: Deuxième exploitation (rapport son-graphie, selon le besoin des élèves)

*Une deuxième exploitation se fait la journée suivante. Assurez de réviser le contenu du texte à l’oral avant d’aborder la deuxième lecture.*

Questions à poser pour réviser le contenu du texte :

Faire comprendre le nouveau système son-graphie : choix du son-graphie

Pouvez-vous trouver d’autres mots dans le livre qui ont le même son?

## Lecture: Troisième exploitation (observation grammaticale, selon le besoin des élèves)

*Une troisième exploitation se fait la journée suivante. Assurez de réviser le contenu de texte à l'oral avant d'aborder la troisième lecture.*

Questions à poser pour réviser le contenu du texte :

Phénomène langagier à faire observer :

(ex. l'accord du verbe avec le sujet, le pluriel de certains noms ou adjectifs, les homophones, les mots de la même famille, etc.)

## Postlecture (à la fin de tout le livre)

Suggestion d'une activité, orale ou écrite, afin d'élargir la lecture, d'ouvrir sur autre chose :

*Adapté de Tableau 2- Stratégies de l'enseignement de la lecture: texte narratif (ANL-FI: Introduction 1 page 36-37) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010 et juin 2014.*

### Stratégies d'aisance et de précision en lecture

<b>AISANCE</b>	<b>PRÉCISION</b>
<p>“Établir des liens entre les éléments d’une phrase pour bien comprendre le sens global du texte” (Germain &amp; Netten, 2014, p. 35).</p>	<p>“Établir les liens corrects entre <a href="#">les sons et leur graphie</a>” (Germain &amp; Netten, 2014, p.35).</p>
<p><b>L'apprenant peut:</b></p> <p>bien prendre conscience de la ponctuation et l'utiliser pour lire par regroupements ou par segments logiques</p> <p>utiliser la morphologie de la fin du mot. Par exemple: “ment”, “ant”, “er”, “eur”</p> <p>adjuster l’intonation afin de véhiculer les sentiments du personnage (lire avec expression)</p> <p>lire avec une vitesse approprié (débit)</p> <p>lire de manière “naturelle” dans des séquences qui ont un sens, sans détacher les syllabes ni les mots (ne pas lire de façon robotique)</p> <p>faire des pauses pour trouver le sens des mots ou pour les mots de plusieurs syllabes et ensuite reprendre de la vitesse</p>	<p><b>L'apprenant peut:</b></p> <p>bien prononcer les mots</p> <p>utiliser le mur de sons</p> <p>s'autocorriger en relisant le texte</p> <p>bien employer la liaison entre les mots</p> <p>relire le texte de lecture pour observer des points grammaticaux propres à l'écrit.</p>

*Citations de p. 35 (ANL-FI: Introduction 1 page 36-37) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010 et juin 2014.*

## Procédure à suivre pour l'écrit d'un texte personnel

### PRÉ- ÉCRITURE (Contextualisation)

- Faire réutiliser (oralement) les principales structures et les principaux mots de vocabulaire que les apprenants vont utiliser dans leur texte écrit.

### ÉCRITURE (Input)

- Modéliser comment écrire des phrases authentiques déjà employées à l'oral.
  - Invitez les apprenants à offrir autres possibilités.
  - Écrivez toutes les possibilités.
  - Quand les apprenants composent leurs propres textes, ils peuvent choisir une des phrases d'introduction ou écrire leur propre phrase.
- Quand le texte est fini, il faut ensuite passer à la lecture.
  - Le professeur fait la première lecture à haute voix sans interruption.
  - Ensuite, les apprenants sont invités à lire soit en chorale, en petit groupe, un à un, etc.
  - Le prof peut porter des commentaires sur la lecture des apprenants au besoin.
  - Le prof fait observer un ou deux éléments grammaticaux déjà observés en lecture.

### ÉCRITURE (Output)

- Avant de passer à l'écriture, il faut assurer que les apprenants comprennent qu'il faut adapter le modèle d'écriture.
  - ils peuvent utiliser le titre, la phrase d'introduction et la phrase de conclusion
  - demandez à 3-4 élèves d'adapter une phrase pour refléter leurs champs d'intérêt
- Les élèves rédigent leurs compositions en suivant le modèle et/ou les phrases déjà utilisées à l'oral.

### POST-ÉCRITURE (Réutilisation)

- Quand les apprenants ont complété leurs textes, ils peuvent les lire à un camarade de classe ainsi que les partager pour les faire lire.
- Une fois les textes ont été lus, le prof aborde une discussion avec les apprenants autour des textes lus.

### POST-ÉCRITURE (DIFFUSION)

- Les textes peuvent être affichés hors de la salle de classe, partagés avec une autre classe, etc.

*Adapté de Tableau 3- Stratégies de l'enseignement de l'écriture: texte personnel (ANL-FI: Introduction 1 page 48-49) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010 et juin 2014.*

## Fiche de planification de l'écriture : texte personnel

<b>Niveau :</b>	
<b>Thème :</b>	
<b>Unité :</b>	
<b>Résultat d'apprentissage :</b>	
<b>Les structures à développer :</b>	
<b>1.Contextualisation</b>	
<b>2. Modélisation</b>	
<b>3. Observation Grammaticale</b>	
<b>4. Adaptation</b>	

<b>5. Écriture</b>	
<b>6. Post-Écriture</b>	
<b>Appréciation de rendement</b>	
<b>Activité de réinvestissement</b>	
<b>L'activité :</b>	
<b>Les structures à cibler</b> (incluant autres structures reliées au thème et déjà utilisés à l'oral) :	

*Adapté de Tableau 3- Stratégies de l'enseignement de l'écriture: texte personnel (ANL-FI: Introduction 1 page 48-49) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010 et juin 2014.*

## Fiche de planification de l'écriture : Texte narratif (Français de base)

<b>Niveau :</b>	
<b>Thème</b>	
<b>Unité :</b>	
<b>Le nom du texte narratif mentor</b>	
<b>Les structures à développer :</b>	

### Contextualisation Précriture (Input)

#### Discussion portant sur le livre lu

En remplissant le gabarit de planification et en se basant sur le texte qui a été lu lié à la leçon de lecture, le prof questionne les apprenants pour faire ressortir les éléments de l'histoire et les faire utiliser à l'oral les principales structures et mots qu'ils vont utiliser à l'écrit.

Dans le gabarit de planification, il s'agit d'utiliser des dessins seulement. L'enseignant ou les apprenants peuvent faire les dessins.

#### Gabarit de planification

<b>L'introduction</b>	<b>Le problème</b>
<b>La solution</b>	<b>La conclusion</b>

## Modélisation (Étape 1)

En s'inspirant du modèle utilisé dans la pré-écriture, les apprenants discutent des événements possibles d'un texte narratif.

À partir des suggestions des apprenants, l'enseignant insère les dessins dans le gabarit de planification. L'enseignant ou les apprenants peuvent faire les dessins.

### Gabarit de planification

<b>L'introduction</b> Où se passe l'histoire? Quand? Qui sont les personnages?	<b>Le problème</b> Qu'est-ce qui arrive? D'abord? Puis? Ensuite? Autres?
<b>La solution</b>	<b>La conclusion</b>

*Une fois complété, réviser le texte narratif à l'oral*

## Modélisation (Étape 2)

La prochaine classe, réviser les dessins à l'oral et au besoin ajouter d'autres détails en utilisant des dessins additionnels.

À partir des suggestions des apprenants:

- ajouter les bulles de dialogue aux dessins.
- écrire des phrases pour accompagner le/les dessins dans chacune des composantes du gabarit.
- choisir un titre.

### Gabarit de planification

<b>L'introduction</b>	<b>Le problème</b>
<b>La solution</b>	<b>La conclusion</b>

### Modélisation (Étape 3)

La prochaine classe, réviser les dessins à l'oral et écrire le texte narratif en forme de paragraphe(s). L'enseignant lit le/les paragraphe(s). Ensuite, des changements et/ou détails peuvent être ajoutés.

### Modélisation (Étape 4)

La prochaine classe, réviser les dessins à l'oral. L'enseignant lit le paragraphe suivie d'une lecture à haute voix par les apprenants. D'après les suggestions des apprenants, au besoin, l'enseignant apporte autres détails au texte.

### Écriture des textes (Output)

Écrire un texte narratif **en petits groupes** en suivant le modèle. En adaptant le texte pour créer leur propre texte narratif, les apprenants apportent des changements aux éléments de l'introduction, du problème, de la solution et de la conclusion.

***À noter: Il est essentiel que les apprenants aient plusieurs occasions d'écrire des textes narratifs en petits groupes et ensuite en dyade avant d'aborder une écriture d'un texte narratif individuellement. Pour des apprenants de français de base en 8e année, il est suggéré d'aborder un texte narratif seul vers le début décembre.***

### Post-écriture

- Partager les textes avec leurs paires et les faire lire.
- Discuter des textes lus.
- À l'occasion, faire afficher ou publier les textes
- Échanger des textes avec d'autres classes.

*Adapté de Tableau 4- Stratégies de l'enseignement de l'écriture (ANL-Post FI: Introduction page 48 et 51) C. Germain & J.Netten, 2007, révision août 2010*

Fiche conçue par le MÉDPE de la Nouvelle-Écosse