

Français arts langagiers : 7e-9e année précoce

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 If an outdated or inappropriate site is found, please report it to 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>.

Français arts langagiers : 7e-9e année précoce

© Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse , 2004, 2019

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 7^e à la 9^e année
Immersion précoce
Septembre 2004

Programme d'études du cours de français - Immersion précoce - 7^e, 8^e, et 9^e années : 2004

Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 2004
Préparé par le ministère de l'Éducation
Direction des écoles publiques

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 la Direction des écoles publiques du ministère de l'Éducation au numéro (902) 424-6502 pour qu'elles soient rectifiées.

Données relatives au catalogue de la publication

ISBN : 0-88871-861-6

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 de la Direction des écoles publiques du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

Remerciements

Le secteur Programmes de français langue seconde du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les membres du comité d'élaboration du programme d'études de français en immersion précoce (7^e, 8^e et 9^e années) :

Nicole Bourque	St. Andrew Jr High School Strait Regional School Board
Emily Fahey	Chignecto-Central Regional School Board
Guylaine Roy	Conseil atlantique des ministres de l'Éducation et de la Formation
Huguette Tanguay-O'Neill	Fairview Jr High School Halifax Regional School Board
Raquel Thompson	Maple Grove Education Centre Tri-County District School Board

Le Ministère remercie aussi les ministères de l'Éducation des provinces suivantes, dont les programmes d'études et les documents d'appui nous ont aidés énormément dans notre travail :

L'Alberta
La Colombie-Britannique
Le Manitoba
L'Ontario
La Saskatchewan

Remerciements particuliers à Sophie Minville pour la mise en page et pour son soutien.

Notes importantes :

Dans le présent document, la forme masculine n'est utilisée qu'afin de préserver la clarté et la lisibilité du texte et ne saurait en aucun cas être interprétée comme étant une quelconque forme de discrimination.

Le terme **texte** est utilisé dans ce programme d'études pour décrire tout événement qui nécessite ou qui utilise la transmission d'un message, qu'il soit oral, écrit ou visuel. Des exemples de textes sont des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des affiches, des pièces de théâtre ou des produits multimédiatiques.

Les enseignants et toutes autres personnes qui oeuvrent en immersion précoce sont priés de se renseigner sur la loi en matière de droit d'auteur avant d'entreprendre des activités avec les élèves. Pour plus de détails sur ce sujet, veuillez vous référer aux documents suivants :

Le droit d'auteur... ça compte. Conseil des ministres de l'Éducation (Canada), septembre 2000.

Les droits d'auteur et les ressources pédagogiques sur vidéo. Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (2001).

La licence pancanadienne : êtes-vous autorisé(e) à copier? (CANCOPY).

Table des matières

Introduction	Table des matières.	vi
	Avant-propos.	ix
Orientations du système scolaire	Mission de l'éducation.	1
	Buts de l'éducation publique.	2
	Résultats d'apprentissage transdisciplinaires.	2
	Énoncé de principe relatif au français écrit et parlé.	5
	Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications.	5
	Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers.	6
	Énoncé de principe relatif au multiculturalisme.	7
Encadrement du programme d'immersion	Définition et contexte de l'immersion.	9
	Résultats d'apprentissage du programme d'immersion.	10
	Philosophie de l'enseignement en immersion.	11
	Principes de base.	11
	Interdisciplinarité.	13
Encadrement du programme de français en immersion	Vision.	15
	Résultats d'apprentissage du programme de français en immersion.	15
	Résultats d'apprentissage généraux.	15
	Résultats d'apprentissage par cycle.	17
	Résultats d'apprentissage spécifiques.	17
	Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.	19
Composantes pédagogiques du programme de français au secondaire premier cycle	Besoins fondamentaux des humains.	21
	Profil psychopédagogique du jeune adolescent.	22
	Caractéristiques principales des élèves au premier cycle du secondaire.	22
	Implications pédagogiques.	23
	Principes de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces.	23
	Besoins individuels des élèves.	24
	Intelligences multiples.	24
	Styles d'apprentissage.	25
	Climat de la salle de classe.	26
	Apprentissage coopératif.	27
	Rôle prédominant des connaissances antérieures.	29
	Types de connaissances.	29
	Gestion mentale.	32
	Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves.	33
	Introduction.	33
	Appréciation de rendement.	33
	Évaluation.	34
	Transmission des résultats.	34
	Principes directeurs.	35
	Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion.	35
	Outils d'appréciation de rendement.	36

	Démarche pédagogique.	39
	Formulation des résultats d'apprentissage.	40
	Mise en situation.	40
	Réalisation de l'activité.	41
	Objectivation.	41
	Réinvestissement.	42
	Appréciation de rendement.	43
	Directives pédagogiques.	43
	Environnement de la salle de classe.	43
	Pratiques pédagogiques.	43
	Négociation de sens.	46
Quatre volets du programme d'études de français	Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle.	47
	Valorisation de la langue.	47
	Valorisation de la diversité culturelle.	48
	Résultats d'apprentissage.	49
	Écoute et expression orale.	69
	Écoute.	69
	Préparation à l'écoute.	69
	Expression orale.	72
	Activités d'expression orale.	73
	Résultats d'apprentissage.	77
	Lecture et visionnement.	113
	Rôle des connaissances antérieures.	113
	Choix des textes.	113
	Cercles littéraires.	113
	Représentations graphiques.	114
	Stratégies de compréhension en lecture.	115
	Visionnement.	121
	Littérature en immersion.	121
	Résultats d'apprentissage.	123
	Écriture et représentation.	149
	Écriture.	149
	Processus d'écriture.	150
	Activités d'écriture.	153
	Rédaction des textes.	158
	Enseignement de la grammaire.	160
	Représentation.	163
	Résultats d'apprentissage.	165
Tableau des résultats d'apprentissage		193
Pédagogie par projet		205
Annexes	ANNEXES A	RÉFÉRENCES POUR L'ENSEIGNANT
	Annexe A-1	Objectivation, réflexion et auto-appréciation.
	Annexe A-2	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement).
	Annexe A-3	Structure du texte - Connecteurs.

ANNEXES B	FICHES ET GRILLES	
Annexe B-1	Représentations graphiques.....	221
Annexe B-2	Débat.....	253
Annexe B-3	Grilles d'observation.....	269
Annexe B-4	Fiches anecdotiques.....	275
Annexe B-5	Échelles d'appréciation.....	279
Annexe B-6	Portfolio.....	287
Annexe B-7	Auto-correction et auto-appréciation.....	289
Annexe B-8	Évaluation d'un site Internet.....	295
Annexe B-9	Évaluation de sites Web.....	297
ANNEXES C	LITTÉRATURE	
Annexe C-1	Stratégies pour exploiter les textes littéraires.....	301
Annexe C-2	Genres littéraires.....	311
Annexe C-3	Suggestions de présentations des élèves.....	325
Annexe C-4	Stratégies de visionnement.....	327
ANNEXES D	RÉDACTION	
Annexe D-1	Processus d'écriture : activités suggérées.....	331
Annexe D-2	Grilles d'appréciation de rendement.....	333
Annexe D-3	Cadre de texte.....	339
Annexe D-4	Résumé hiérarchique.....	341
Annexe D-5	Correction d'erreurs.....	343
Annexe D-6	Erreurs courantes.....	347
ANNEXE E	LEXIQUE.....	355
Bibliographie	361

Introduction

Avant-propos

Ce document a pour but d'offrir des renseignements au sujet de l'immersion française ainsi que des techniques et des outils qui intègrent les différents aspects de l'enseignement en immersion. Il s'adresse à tous les agents de l'immersion précoce et plus particulièrement aux enseignants qui oeuvrent en situation d'immersion précoce au niveau secondaire 1^{er} cycle. Le document vise à appuyer les enseignants dans leur enseignement du cours de français au niveau secondaire 1^{er} cycle et à leur faciliter l'appréciation de rendement de leurs élèves. Il énonce les résultats d'apprentissage visés à ces niveaux et offre des suggestions de situations d'apprentissage appropriées, de stratégies d'enseignement et d'appréciation de rendement, de ressources et d'organisation du programme.

Orientations du système scolaire

Mission de l'éducation

La mission de l'éducation publique en Nouvelle-Écosse est de permettre à chaque élève, tout au long de sa vie, de développer les attitudes et d'acquérir les connaissances et les aptitudes nécessaires pour devenir un citoyen averti et actif afin de contribuer au développement social, économique et culturel de sa société.

Préparer les élèves à un apprentissage continu

Le monde subit actuellement des changements fondamentaux. L'économie se diversifie et accorde une importance plus grande aux entreprises travaillant dans le domaine de l'information, à la compétitivité au niveau planétaire et au développement durable. La société elle-même se diversifie sur le plan de la structure familiale, de la langue, de la culture, des valeurs et des perspectives. Les gens deviennent plus sensibles à l'interdépendance entre les peuples et entre les nations à l'échelle planétaire. L'avenir de la Nouvelle-Écosse dépend de plus en plus de partenariats et d'un travail de collaboration.

Pour pouvoir s'intégrer et réussir dans cet environnement en perpétuelle évolution, tous les élèves de la Nouvelle-Écosse ont besoin d'une éducation de qualité. La qualité de l'éducation se mesure par l'excellence de chaque cours et de chaque programme et par les expériences communes des élèves. Elle dépend également de la diversité des expériences d'apprentissage, auxquelles les élèves doivent participer de façon active, ainsi que des efforts que l'on fait pour répondre aux besoins individuels de chaque élève.

Le défi de l'éducation de nos jours est d'offrir une expérience scolaire qui donne aux élèves l'occasion d'acquérir les connaissances, les compétences et les attitudes qui leur seront nécessaires pour devenir des personnes capables de parfaire leur éducation tout au long de leur vie, d'identifier des problèmes et de les résoudre et de s'adapter au changement. Les élèves ont besoin de compétences bien développées en matière d'organisation et de relations interpersonnelles qui leur permettront, entre autres, de travailler en collaboration avec autrui et d'acquérir des qualités de leader. Les élèves doivent être capables de communiquer clairement et de manière compétente à partir d'une base de connaissances générales et ils doivent pouvoir prendre des décisions réfléchies et responsables. Ils seront en mesure d'établir des liens entre leur apprentissage et leur rôle dans la société.

Programme des écoles publiques.
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1999-2000)

Pour atteindre ces buts, il est essentiel que chaque élève développe une bonne estime de soi. La façon la plus efficace de développer l'estime de soi est de présenter un environnement scolaire axé sur l'apprenant qui offre à chaque élève la possibilité de goûter à la réussite par diverses réalisations. Un tel environnement devrait permettre aux apprenants de développer une certaine assurance en ce qui concerne leurs capacités et leurs compétences, mais aussi, et c'est le plus important, les encourager à se voir en tant que personne digne de valeur et de respect. Les programmes et les services éducatifs, tout autant que l'environnement d'apprentissage et d'enseignement, doivent être sensibles à la culture et au patrimoine des apprenants et doivent activement promouvoir des attitudes libres de tous préjugés.

Nous concevons une personne éduquée comme étant un apprenant qui possède des compétences et de l'assurance et qui est capable de penser de façon critique et de participer pleinement au fonctionnement d'une société démocratique en accomplissant un travail significatif toute sa vie durant. Tout en travaillant avec la famille et la communauté de l'élève, on lui fournit une éducation saine et les bases nécessaires pour devenir une personne en bonne santé, soucieuse de son bien-être et de celui des autres et animé par le désir d'offrir son apport à la société en tant que citoyen productif.

Une éducation englobante est une éducation qui propose un programme d'études équilibré, offrant l'occasion d'explorer différents aspects culturels, esthétiques, sociaux, intellectuels, physiques, professionnels et moraux de la société. Tous les partenaires du système éducatif doivent collaborer dans le but d'offrir aux élèves un environnement stimulant et valorisant qui les aidera à atteindre leur plein potentiel.

Buts de l'éducation publique

L'éducation scolaire publique de la Nouvelle-Écosse a deux principaux buts :

- aider tous les élèves à atteindre leur plein potentiel sur les plans cognitif, affectif, physique et social et;
- aider tous les élèves à acquérir les connaissances et à développer les habiletés et les attitudes qui leur permettront de devenir des membres de la société et d'être capables de réfléchir, d'apprendre et d'être physiquement actifs.

Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

En 1994, les provinces atlantiques ont invité la population à se prononcer sur le développement d'aptitudes et de domaines de connaissances considérés comme essentiels pour les finissants de l'école secondaire. À la suite de la consultation, des résultats d'apprentissage transdisciplinaires ont été établis pour tous les élèves des provinces atlantiques. Il est convenu que les provinces peuvent ajouter d'autres résultats d'apprentissage transdisciplinaires selon leurs propres besoins.

Les résultats d'apprentissage à l'aube du XXI^e siècle.
Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse (1997)

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires assurent une vision homogène, ce qui s'avère nécessaire à l'adoption d'un programme d'études cohérent et pertinent. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires permettent de préciser les résultats visés et d'établir un fondement solide pour les travaux scolaires. Ces résultats d'apprentissage transdisciplinaires permettent d'assurer que les missions des systèmes d'éducation provinciaux sont conformes aux visées et aux intentions premières, en plus de déterminer les résultats d'apprentissage généraux.

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent un ensemble d'énoncés qui décrivent ce que tous les élèves devraient savoir et être capables de faire à la fin de leur scolarité dans six domaines fondamentaux d'apprentissage.

Après avoir atteint les résultats d'apprentissage transdisciplinaires, les élèves seront en mesure de poursuivre leur apprentissage pendant toute leur vie. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires confirment que les élèves ont besoin d'établir des liens entre les diverses matières, s'ils veulent être en mesure de répondre aux exigences en constante évolution de la vie, du travail et des études. Ces résultats d'apprentissage sont transdisciplinaires. Aucun de ces apprentissages ne constitue l'apanage d'une matière ou d'une discipline

particulière et aucun d'eux ne devra être développé de façon isolée par rapport aux autres. Les programmes d'études de tous les domaines doivent permettre aux élèves d'atteindre ces résultats. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires constituent le pivot de tous les programmes d'études.

Les éléments essentiels suivants forment les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Civisme

Les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de démontrer une compréhension des systèmes politique, social et économique du Canada dans un contexte mondial;
- de comprendre les enjeux sociaux, politiques et économiques qui ont influé sur les événements passés et présents, et de planifier l'avenir en fonction de ces connaissances;
- d'expliquer l'importance de la mondialisation de l'activité économique par rapport au regain économique et au développement de la société;
- d'apprécier leur identité et leur patrimoine culturels, ceux des autres, de même que l'apport du multiculturalisme à la société;
- de définir les principes et les actions des sociétés justes, pluralistes et démocratiques;
- d'examiner les problèmes reliés aux droits de la personne et de reconnaître les formes de discrimination;
- de comprendre la notion du développement durable et de ses répercussions sur l'environnement.

Communication

Les finissants seront capables de comprendre, de parler, de lire et d'écrire une langue (ou plus d'une), d'utiliser des concepts et des symboles mathématiques et scientifiques afin de penser logiquement, d'apprendre et de communiquer efficacement.

Les finissants seront capables, par exemple :

- d'explorer, d'évaluer et d'exprimer leurs propres idées, connaissances, perceptions et sentiments;
- de comprendre les faits et les rapports présentés sous forme de mots, de chiffres, de symboles, de graphiques et de tableaux;
- d'exposer des faits et de donner des directives de façon claire, logique, concise et précise devant divers auditoires;
- de manifester leur connaissance de l'autre langue officielle;
- de trouver, de traiter, d'évaluer et de partager des renseignements;
- de faire une analyse critique des idées transmises par divers médias.

Compétences en technologie

Les finissants seront en mesure d'utiliser diverses technologies, de faire preuve d'une compréhension des applications technologiques, et d'appliquer les technologies appropriées à la résolution de problèmes.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de trouver, d'évaluer, d'adapter, de créer et de partager des renseignements en utilisant des technologies diverses;

- de faire preuve de compréhension des technologies existantes ou en voie de développement et de les utiliser;
- de démontrer une compréhension de l'impact de la technologie sur la société;
- de démontrer une compréhension des questions d'ordre éthique reliées à l'utilisation de la technologie dans un contexte local et global.

Développement personnel

Les finissants seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de faire la transition au marché du travail et aux études supérieures;
- de prendre des décisions éclairées et d'en assumer la responsabilité;
- de travailler seuls et en groupe en vue d'atteindre un résultat d'apprentissage;
- de démontrer une compréhension du rapport qui existe entre la santé et le mode de vie;
- de choisir parmi un grand nombre de possibilités de carrières;
- de démontrer des habiletés d'adaptation, de gestion et de relations interpersonnelles;
- de démontrer de la curiosité intellectuelle, un esprit entreprenant et un sens de l'initiative;
- de faire un examen critique des questions d'éthique.

Expression artistique

Les finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts.

Les finissants seront capables, par exemple :

- d'utiliser diverses formes d'art comme moyens de formuler et d'exprimer des idées, des perceptions et des sentiments;
- de démontrer une compréhension de l'apport des arts à la vie quotidienne et économique, ainsi qu'à l'identité et à la diversité culturelle;
- de démontrer une compréhension des idées, des perceptions et des sentiments exprimés par autrui sous diverses formes d'art;
- d'apprécier l'importance des ressources culturelles (théâtres, musées et galeries d'art, entre autres).

Résolution de problèmes

Les finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes nécessaires à la résolution de problèmes, y compris les stratégies et les méthodes faisant appel à des concepts reliés au langage, aux mathématiques et aux sciences.

Les finissants seront capables, par exemple :

- de recueillir, de traiter et d'interpréter des renseignements de façon critique afin de faire des choix éclairés;
- d'utiliser, avec souplesse et créativité, diverses stratégies et perspectives en vue de résoudre des problèmes;
- de résoudre des problèmes seuls et en groupe;
- de déceler, de décrire, de formuler et de reformuler des problèmes;

- de formuler et d'évaluer des hypothèses;
- de constater, de décrire et d'interpréter différents points de vue, en plus de distinguer les faits des opinions.

Énoncé de principe relatif au français écrit et parlé

Le développement de l'aptitude à s'exprimer au niveau du français oral et écrit est d'une importance capitale dans l'évolution et l'épanouissement de l'élève en immersion. Il est essentiel de lui réserver une place de choix dans le cadre de l'enseignement et des apprentissages.

L'enseignant a la responsabilité de maintenir dans sa classe une ambiance favorable au développement et à l'enrichissement du français. Il doit sensibiliser les élèves à l'efficacité linguistique, tant sur le plan de la pensée que sur celui de la communication. Il multiplie les occasions d'utiliser le français tout en veillant constamment à sa qualité et en portant particulièrement attention à la clarté et à la précision du discours oral et écrit.

Énoncé de principe relatif à l'intégration des technologies de l'information et des communications

Dans toute l'histoire de l'humanité, la technologie a joué un rôle de pivot. Les gens ont créé, inventé, imaginé afin de résoudre les problèmes auxquels ils étaient confrontés. La technologie progresse selon les besoins du moment et s'imprègne de la force et de la philosophie du concepteur et de l'utilisateur.

Par sa nature, la technologie change la perception qu'ont les gens sur les tâches et les problèmes auxquels ils ont à faire face. De façon générale, la technologie contribue à entraîner des changements dans les circonstances culturelles, sociales, environnementales et économiques qui caractérisent le monde qui nous entoure, tout en nous poussant à modifier nos perceptions quant aux tâches et aux problèmes auxquels nous avons à faire face. Les technologies de l'information et des communications (TIC) sont un aspect des plus puissants qui a émergé des différentes sphères.

Vision de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse.
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse (1999)

Les TIC s'appuient sur les outils qui ont émergé et ont été développés pour créer, stocker, retrouver et propager l'information. Elles utilisent des bases telles que les enregistrements et les diffusions audio et vidéo, les images fixes et les projections, les supports informatiques, les systèmes de gestion des données interactives, les didacticiels. Ce sont aussi les calculatrices et quelques formes de technologies d'appui.

Les TIC sont utilisées en éducation pour renforcer, prolonger et améliorer l'apprentissage effectué par les élèves. Cet apprentissage lui-même, à son tour, vient soutenir les Néo-Écossais dans leurs efforts pour développer leur culture, leurs communautés et leur environnement et pour devenir prospères. Notre capacité d'intégrer, de contrôler et de comprendre la technologie et ses impacts a un effet direct sur la qualité de notre vie et de notre culture. Les applications de la technologie aident, plus rapidement que jamais, les Néo-Écossais à devenir des « citoyens du monde ». Dans un tel contexte, les apprenants néo-écossais, à mesure qu'ils apprennent à se sentir plus à l'aise dans le monde, ont l'occasion de mesurer, d'évaluer et de faire augmenter de façon plus rapide et plus complète les connaissances de l'humanité et de contribuer ainsi à l'amélioration de la condition humaine.

Énoncé de principe relatif aux élèves ayant des besoins particuliers

*Le programme adapté et le plan
de programme individualisé
(PPI)*

*Programme des écoles publiques.
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-
Écosse (1999-2000)*

Le programme d'études doit être adapté de façon à répondre aux besoins de tous les élèves, quels que soient leur vitesse d'apprentissage, leur mode d'apprentissage ou leurs besoins, et ce, de l'élémentaire jusqu'à la fin du deuxième cycle du secondaire.

Certains élèves seront en mesure d'atteindre les résultats d'apprentissage visés par la province si l'on apporte des changements aux stratégies d'enseignement, à l'organisation de la salle de classe et aux techniques d'appréciation de rendement. Par contre, si ces changements ne suffisent pas à permettre à un élève donné d'atteindre les résultats d'apprentissage visés, alors un plan de programme individualisé (PPI) doit être élaboré.

Pour permettre aux élèves d'atteindre les résultats d'apprentissage visés ou d'étendre leur apprentissage au-delà de ces résultats, la pratique de l'enseignant doit nécessairement comporter l'utilisation de diverses stratégies d'enseignement. Il sera également nécessaire de jouer sur d'autres variables, comme le temps, l'organisation de la salle de classe et les techniques d'appréciation de rendement, afin de répondre aux besoins des individus. Il n'est pas nécessaire, dans la mesure où les résultats d'apprentissage visés ne sont pas substantiellement différents, d'adopter, pour ces procédures, un plan de programme individualisé, mais il faut, en revanche, indiquer ces changements dans le dossier de l'élève, comme, par exemple, le fait d'effectuer des appréciations orales à la place d'appréciations écrites, le fait de rendre le programme d'études plus succinct, etc.

Lorsqu'il n'est pas suffisant de jouer sur les variables d'enseignement pour répondre aux besoins de l'élève dans le contexte du programme d'études, l'équipe de planification de programme est responsable de l'élaboration d'un plan de programme individualisé. Il faut élaborer le plan de programme dans le contexte des résultats d'apprentissage généraux de ce programme d'études. Pour les élèves dont les besoins particuliers comprennent des domaines non académiques, le plan de programme individualisé doit faire le détail des résultats d'apprentissage concernés, des services et du soutien nécessaires pour permettre à l'élève d'atteindre ces résultats.

Tout en tenant compte des résultats d'apprentissage visés dans le programme d'études, un PPI peut comprendre un ou tous les éléments suivants :

- la suppression de certains résultats d'apprentissage;
- l'ajout de nouveaux résultats d'apprentissage;
- le maintien des résultats d'apprentissage généraux mais une adaptation significative de certains résultats d'apprentissage spécifiques.

*L'enseignement pour la réussite -
Adaptation (2000).
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-
Écosse*

On trouvera des renseignements supplémentaires sur l'adaptation des programmes et sur les PPI en consultant le document *L'enseignement pour la réussite - Adaptations (2000)*. Le personnel administratif de l'école doit faire tout ce qui est en son pouvoir pour s'assurer que les élèves qui font preuve de capacités remarquables dans le domaine intellectuel, musical, artistique, linguistique ou physique se voient offrir la possibilité de pousser plus loin ces capacités. Pour la plupart des élèves, il y a moyen de répondre à leurs besoins dans la salle de classe régulière; il est nécessaire, cependant, de mettre en place un plan de programme individualisé lorsque les résultats d'apprentissage fixés par la province peuvent être enrichis.

La participation des parents

Les parents ou tuteurs d'un élève ont le droit de participer aux programmes éducatifs de leur enfant et d'être informés. Les parents ou tuteurs de l'élève détiennent des informations importantes et ont une expérience approfondie en ce qui concerne les besoins particuliers de leur enfant. Leur participation au processus de planification du programme est sans prix lorsqu'il s'agit de répondre aux besoins d'un individu.

Chaque école a pour responsabilité de faire participer les parents ou les tuteurs à l'évaluation formelle des enfants et de les informer des décisions prises au sujet de cette dernière.

Manuel de politique en matière d'éducation spéciale, Politiques 2.2, 2.4, 2.5 et 3.1.
Ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse)

Pour l'évaluation formelle individuelle d'un élève, il faut avoir le consentement des parents et il faut faire tout ce qui est possible pour obtenir ce consentement. (*Manuel de politique en matière d'éducation spéciale, Politiques 2.2, 2.4, 2.5 et 3.1*)

Énoncé de principe relatif au multiculturalisme

La vie quotidienne dans la société pluriculturelle offrira de nouveaux défis et de nouvelles possibilités à nos élèves qui auront besoin de stratégies pour gérer la résolution de problèmes, la coopération et les relations interpersonnelles. Puisqu'elle offre à ses membres une expérience quotidienne véritable et multiculturelle, la classe d'immersion est un milieu privilégié pour le développement de telles habiletés.

Recueil d'activités culturelles - L'immersion et l'interculturalisme : Ouverture à la francophonie et aux autres cultures.
ACPI (1995)

Le rôle de l'enseignant en immersion est donc d'amener les élèves à prendre conscience de la culture, c'est-à-dire « le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de tout autre communauté »¹. L'enseignant doit amener les élèves à examiner la culture non seulement dans leur salle de classe, mais aussi dans leur famille, dans leur communauté et dans la communauté des francophones. Les élèves sont amenés à examiner leurs valeurs, leurs perceptions et leurs idées préconçues envers les autres.

« La pédagogie interculturelle est liée à la transformation des attitudes et à l'ouverture des mentalités, deux conditions nécessaires à l'émergence d'un véritable dialogue interculturel ».
Benoît, F. (1992)

Progressivement, on doit inciter les élèves à la tolérance et les guider vers la réalisation de projets collectifs. Le processus de conscientisation comporte cinq étapes :

S'informer

En informant l'élève, on l'amène à prendre conscience qu'il existe des différences d'ordre culturel dans les modes de vie, dans la façon de penser et de ressentir.

Communiquer

Grâce à des échanges d'opinions et à des activités de communication, on amène les élèves à se décentrer par rapport à leurs attitudes et à leurs points de vue ainsi qu'à s'ouvrir aux autres.

¹ R. Leblanc, *Rapport synthèse : Étude nationale sur les programmes de français de base*, Association canadienne des professeurs de langues secondes, M Éditeur, 1991, p. 45

Coopérer

En collaborant avec leurs camarades, les élèves apprennent à tolérer les différences et à les mettre à contribution.

Conscientiser

Grâce à la réflexion, les élèves prennent conscience des aspects qui les conditionnent à la culture, ils en viennent à relativiser leurs préjugés, leurs comportements et leurs croyances.

Modifier

En coopérant, les élèves sont amenés à dépasser certains conditionnements, à modifier certains comportements et à s'ouvrir au dialogue multiculturel.

Encadrement du programme d'immersion

Définition et contexte de l'immersion

Le programme d'immersion française présente une manière distincte d'aborder l'enseignement et l'apprentissage en général par le biais de la langue française. Le programme est conçu pour des élèves non-francophones qui ne maîtrisent pas encore la langue française au moment de leur entrée au programme. Il vise l'acquisition du français par l'entremise de matières enseignées en français du début du programme jusqu'à la fin de la scolarité des élèves.

Le programme d'immersion française vise une clientèle hétérogène. Le facteur déterminant de succès se situe au niveau de la motivation et de l'intérêt de l'élève plutôt qu'au niveau de capacités mentales.

Historique

Au Canada, les classes d'immersion française ont commencé en 1965 à Saint Lambert, une banlieue au sud de Montréal. Un groupe de parents anglophones voulaient améliorer la qualité de l'enseignement du français langue seconde et mieux préparer leurs enfants à communiquer effectivement dans la société francophone environnante. Ils demandèrent la permission d'organiser quelques classes expérimentales où toutes les matières seraient enseignées en français dès la maternelle. Les parents voulaient toutefois s'assurer que, en améliorant l'apprentissage du français, l'expérience ne nuirait ni au développement cognitif et affectif ni au progrès scolaire de leurs enfants. Donc, les résultats furent soigneusement suivis et évalués, d'abord par les chercheurs de l'Université McGill, puis, à mesure que les expériences d'immersion se sont multipliées ailleurs dans le pays, par de nombreux centres de recherche dont l'Université d'Ottawa et Ontario Institute of Studies in Education.

En Nouvelle-Écosse, les premières classes d'immersion précoce débutèrent en 1977 tandis que les classes d'immersion tardive commencèrent en 1985.

Définition des programmes d'immersion

En Nouvelle-Écosse, il existe deux points d'entrée officiels pour le programme d'immersion française.

Le programme **d'immersion précoce** débute en maternelle et continue jusqu'à la 12^e année. La répartition du temps alloué à l'instruction en français est la suivante :

M à la 2 ^e année	90 à 100 %
3 ^e à la 6 ^e année	80 à 85 %
7 ^e à la 9 ^e année	60 à 70 %
10 ^e à la 12 ^e année	minimum de 9 crédits

L'immersion tardive débute en 7^e année et se termine en 12^e année. Au secondaire premier cycle (soit en 7^e, 8^e et 9^e années), les matières enseignées en français sont le français, les sciences humaines, les mathématiques, les sciences et le développement personnel et social. La répartition du temps alloué pour l'enseignement en français est donc la suivante :

7^e à la 9^e année
10^e à la 12^e année

70 à 75%
minimum de 9
crédits enseignés
en français

Au secondaire deuxième cycle, les élèves en immersion doivent suivre en français au moins 50% des cours requis pour l'obtention du diplôme de fin d'études secondaires.

Effets de l'immersion

Les programmes d'immersion ont fait l'objet d'une recherche systématique considérable (Shapson et Day, 1982; Genese, 1987; Swain et Lapkin, 1982; Lambert et Tucker, 1972; Ouellet, 1990; Calvé, 1991; Hullen et Lentz, 1991; Bournot-Trites et Tellowitz, 2002).

En ce qui concerne la maîtrise de l'anglais, les recherches démontrent que le rendement des élèves en immersion est comparable à celui des élèves inscrits dans les programmes anglais. (Genese, 1987; Lapkin et Swain, 1984; Snow, 1987; Cummings and Swain, 1986; St. Pierre, Laing et Morton, 1995; Gaudet et Pelletier, 1993; Bournot-Trites et Tellowitz, 2002).

Pour ce qui est des matières scolaires enseignées en français, les résultats de diverses évaluations indiquent que les élèves de l'immersion obtiennent des résultats équivalents à ceux des élèves non inscrits en immersion. (Genese, 1988; Swain, 1979; Snow, 1989; Lapkin et Swain, 1984; Gaudet et Pelletier, 1993; Bournot-Trites et Tellowitz, 2002).

En plus, les élèves de l'immersion expriment une grande satisfaction à l'égard de leur programme et démontrent une attitude positive envers la langue et la culture française (Genese, 1990).

Résultats d'apprentissage du programme d'immersion

Les résultats d'apprentissage du programme d'immersion définissent les connaissances et les aptitudes que les élèves doivent acquérir dans des domaines particuliers. Les résultats d'apprentissage du programme d'immersion sont les suivants :

Les finissants du programme d'immersion devraient être capables de :

- s'exprimer efficacement en français à l'oral et à l'écrit;
- démontrer l'atteinte des résultats d'apprentissage visés des cours enseignés en français et en anglais;
- démontrer des habiletés de pensée et de raisonnement critiques;
- démontrer des habiletés d'interaction sociale;
- démontrer une compréhension et une appréciation des collectivités francophones et de leur culture;
- démontrer un respect et une appréciation de leur propre culture ainsi que de celle de cultures diverses.

Philosophie de l'enseignement en immersion

Le langage est un outil privilégié qui satisfait le besoin de communiquer et de s'exprimer et qui permet de structurer et de véhiculer la pensée. C'est par ailleurs, l'instrument qui donne accès à de nouvelles connaissances. La compétence langagière figure donc parmi les habiletés humaines les plus fondamentales. Chez l'enfant, le développement cognitif et social vont de pair : la langue est l'outil par lequel celui-ci arrive à comprendre le monde (Genèse, 1992).

Par conséquent, le développement de la compétence langagière en classe d'immersion suppose un emploi de la langue dans des situations qui permettent à l'élève d'employer la langue comme moyen de communication et de structuration de la pensée. Ce processus d'acquisition du langage, intimement lié au développement personnel, s'opère à mesure que l'individu explore et cherche à comprendre le monde qui l'entoure et les informations qu'il reçoit. Ce développement continue à mesure que l'individu essaie d'ordonner ces informations ainsi que ses propres pensées et à mesure qu'il tente de communiquer ses expériences et ses sentiments. Toutefois, le rythme du processus diffère d'un individu à l'autre et doit être respecté.

Il ne faut pas non plus perdre de vue qu'en immersion, les situations d'apprentissage sont vécues en langue seconde.

Principes de base

Il s'avère important de présenter ici quelques principes de base sur lesquels repose l'enseignement en immersion.

Le français en tout et par tous

L'enseignement en immersion est basé sur le principe de l'apprentissage simultané de la langue et des matières scolaires véhiculées par cette langue. Selon Mian (1988) les programmes d'immersion constituent un exemple parfait du « français en tout et par tous ». Ceci implique que les élèves apprennent la langue durant les cours de matières et que le cours de français appuie les besoins des élèves dans les autres matières.

Le français - langue de communication dans la salle de classe

L'apprentissage du français doit être intensif sans toutefois être une noyade. Les élèves doivent comprendre le français et l'utiliser pour communiquer. Il est donc essentiel que la seule langue de communication dans la salle de classe soit le français.

Le défi de l'immersion est de créer une ambiance authentique qui permet à l'élève de participer à la vie de la salle de classe tout en apprenant le français et les autres matières scolaires. Tout ce qui constitue le vécu de l'élève fait partie de la base sur laquelle se bâtit l'apprentissage de la langue seconde.

Enseignants comme excellents modèles de langue

Le rôle de l'enseignant comme locuteur modèle dans ce contexte est très important. L'élève s'imprègne de la langue qu'il entend ou qu'il lit. Puisque dans la majorité des cas, la salle de classe est le seul lieu où il est exposé à la langue française, il importe que les enseignants possèdent et démontrent en communiquant un excellent niveau de langue parlée et écrite.

L'enseignant doit toujours être sensible au niveau de compréhension des apprenants. En même temps, il doit s'efforcer d'enrichir la communication pour

que les élèves soient en contact avec un langage légèrement plus complexe que celui qu'ils produisent. De cette façon, l'enseignant aide les élèves dans leur construction de sens et leur fournit les modèles langagiers nécessaires à l'acquisition progressive du français.

Enseigner en immersion veut dire être un modèle de langue :

- pour fins académiques;
- au niveau de l'interaction sociale.

L'élève d'immersion n'a pas toujours les connaissances socio-culturelles dont les francophones s'attendent de jeunes de leur âge. Il faut donc enseigner qu'on ne parle pas le même niveau de langue dans tous les contextes (par ex. la différence entre le « vous » et le « tu »). La francophonie comprend une multitude d'accents et de cultures auxquels l'élève doit s'habituer s'il veut communiquer efficacement avec des francophones. Il faut présenter des expressions et surtout des adjectifs typiques aux adolescents pour ne pas limiter les élèves au langage des adultes. Le sens de ces expressions est habituellement particulier à une génération et à une région et peut donc varier considérablement. C'est pourquoi il est important d'utiliser des textes authentiques et récents pour enseigner ces expressions.

Le langage et la pensée sont en relation constante

Les psycholinguistes ont démontré que le langage et la pensée se développent conjointement et sont interdépendants. La parole et la pensée se complètent dans l'évaluation des habiletés verbales : le discours intérieur de l'élève permet l'émergence de la pensée logique. À mesure que l'élève développe des stratégies de réflexion plus complexes, il cherche des façons plus appropriées pour exprimer sa pensée. Dans une langue seconde, cette évolution est plus lente et représente un plus grand défi pour l'élève ainsi que pour l'enseignant.

La langue s'acquiert dans un contexte signifiant, selon des intentions de communication précises

Selon Genese (1992), « la langue de la communication s'apprend de manière plus efficace dans des contextes signifiants et utiles sur le plan scolaire et social ».

L'acquisition de la langue ne peut se faire efficacement que de façon globale et intégrée, non de façon fragmentée et isolée.

Apprendre une langue, c'est avant tout construire le sens de ce que l'on voit, de ce que l'on entend et de ce que l'on ressent. C'est aussi essayer de communiquer ce que l'on perçoit, ce que l'on ressent et ce que l'on comprend. Pour favoriser l'acquisition d'une langue et le développement d'une réflexion sophistiquée chez l'élève, il faut que le matériel pédagogique lui soit accessible, tout en étant riche en idées et en concepts.

Toute activité planifiée par l'enseignant devrait avoir un but clair et signifiant pour les élèves. Il devrait y avoir de nombreuses occasions de collaboration et d'interaction. Le défi de la présentation d'un contenu signifiant à travers la deuxième langue est très complexe. Snow (1987) décrit plusieurs stratégies pour faciliter la compréhension et la production orales chez l'élève :

- créer un contexte familier pour l'élève;
- rendre l'abstrait plus concret en utilisant du matériel visuel, concret, etc.;

- assurer le langage nécessaire pour faciliter la participation de l'élève au discours;
- encourager l'élève à élaborer et à raffiner son langage;
- encourager l'élève à faire des hypothèses et à prendre des risques pour communiquer ses idées à l'oral et à l'écrit;
- percevoir les erreurs comme une partie intégrante de cette prise de risques.

L'intégration de l'enseignement de la langue et des contenus de matières est donc primordiale. Les élèves apprennent alors la langue pour avoir accès à la matière enseignée. Ce qui compte, ce n'est pas simplement de posséder la langue mais plutôt de pouvoir l'utiliser de façon concrète.

Interdisciplinarité

L'interdisciplinarité donne du sens et de la cohérence à l'apprentissage puisqu'elle fait appel à une approche centrée sur la complexité de la réalité. Dans cette approche, on ne se limite pas à l'intégration des matières où on met l'accent sur un thème qui touche à certains éléments du contenu de plusieurs matières. On vise plutôt les processus cognitifs et affectifs, ou en d'autres mots, les compétences et les attitudes. Contrairement aux éléments du contenu, les compétences et les attitudes sont transférables d'un contexte à un autre. Ce transfert d'une situation à une autre (ou décontextualisation), permet aux élèves de comprendre qu'il existe des connaissances et des compétences communes réutilisables, peu importe la différence de thème ou de sujet. En faisant appel à la métacognition de l'élève, l'enseignant l'aide à développer des stratégies qui facilitent le transfert et à apprendre dans quelles situations ces stratégies lui seront utiles.

Afin de maximiser la transférabilité des apprentissages, l'environnement pédagogique devrait offrir aux élèves un climat où ils sont invités fréquemment à faire du remue-ménages, à offrir des points de vue différents, à être actifs et engagés et à discuter la qualité de leurs démarches cognitives. Sur le plan du soutien direct à l'apprentissage, l'enseignant devrait avoir recours à diverses modalités de présentation, devrait poser des questions qui favorisent l'analyse, l'interprétation ou l'évaluation, et devrait encourager les élèves à développer leurs propres idées et à critiquer d'une façon constructive leurs discussions. D'après Perkins (1991), ce type d'environnement riche ou *maximaliste* où on accorde beaucoup de contrôle aux élèves et où les situations d'apprentissage tirent leur origine des questions et préoccupations des élèves, favorise davantage la transférabilité des apprentissages.

Il va sans dire que l'apprentissage à partir de problèmes ou de projets favorise l'interdisciplinarité car il encourage les élèves à créer des liens entre les connaissances, les compétences et les attitudes qu'ils acquièrent afin de réaliser des apprentissages et de développer des compétences transférables dans leur vie quotidienne. Les meilleurs projets sont ceux de longue durée qui se prêtent bien à des groupes d'élèves de différents niveaux. Les projets complexes provoquent plus de curiosité de la part des élèves que des projets simples.

D'après les recherches sur le cerveau, en visant les processus cognitifs et affectifs, il faut tenir compte de l'importance du sens profond ou du signifié dans son apprentissage. Plusieurs facteurs, (parmi lesquels on retrouve un ancrage sur des connaissances antérieures, une construction sociale, une structuration hiérarchique et la pertinence) rendent l'apprentissage signifiant pour les élèves.

Pour que l'apprentissage soit pertinent pour les élèves, on devrait leur demander de faire des associations avec leurs apprentissages antérieurs à l'aide de discussions, de cartes d'organisation d'idées ou de recherche dans les journaux. Puisque les recherches démontrent que les émotions et le sens sont aussi liés, l'enseignant devrait intégrer les émotions d'une façon productive à son programme. Il peut le faire à partir de stratégies telles que l'écriture d'un journal personnel, l'improvisation, les débats, etc. L'organisation de l'information en schémas cognitifs ("patterns") est un autre élément essentiel pour la fabrication de sens chez l'élève. Cette organisation de l'information fournit à l'élève un contexte qui rend son apprentissage plus significatif. L'enseignant facilite la fabrication des schémas chez l'élève en lui posant des questions au sujet d'éléments comparatifs et contrastants, en lui demandant de trouver les structures d'organisation dans un texte (cause à effet, problèmes et solutions, etc.), en l'amenant à faire une rétroaction sur son apprentissage afin d'y identifier ses forces et ses faiblesses, etc. Peu importe la matière, ce n'est pas le contenu que recherchent les élèves, c'est le sens.

Encadrement du programme de français en immersion

Vision

Adapté de : *Document d'encadrement du programme de français en immersion au Canada atlantique*. (La fondation d'éducation des provinces atlantiques 2000)

Le programme de français offert aux élèves en immersion repose sur une vision préconisant la formation d'élèves qui sont en mesure de communiquer de façon efficace en français, d'utiliser le français comme outil d'apprentissage et de démontrer une compréhension de cultures diverses, tout particulièrement celle des collectivités francophones.

Résultats d'apprentissage du programme de français en immersion

Les résultats d'apprentissage du programme de français s'adressent à l'ensemble des élèves en immersion. Ceci implique que chaque élève peut les atteindre, c'est-à-dire que chaque élève peut apprendre et réussir. Il faut toutefois se rappeler que chaque élève apprend à son propre rythme et que l'apprentissage de la langue, comme l'apprentissage dans tout autre domaine, est un processus récursif. Il ne s'agit pas d'un processus linéaire ou séquentiel. Les élèves se situeront à des niveaux différents à différents moments de leur apprentissage.

Résultats d'apprentissage généraux

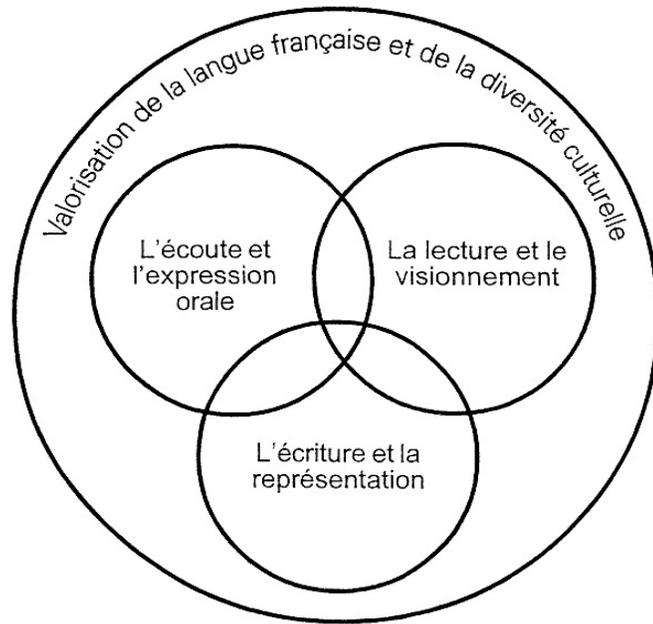
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient pouvoir faire et les attitudes qu'ils devraient développer tout au long de leur apprentissage. Ils se veulent aussi des moyens par lesquels les élèves peuvent atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Le programme de français en immersion comprend quatre volets, soit :

- la valorisation de la langue française et de la diversité culturelle;
- l'écoute et l'expression orale;
- la lecture et le visionnement;
- l'écriture et la représentation.

Le premier volet porte de façon particulière sur les attitudes envers le français, la culture française et la diversité culturelle. Les trois autres volets ciblent les modes de communication.

Il faut reconnaître que *la valorisation de la langue française et de la diversité culturelle* fait partie intégrante de tous les modes de communication. En effet, ces éléments constituent la toile de fond du programme de français. Ce volet figure de façon explicite dans ce document afin d'en souligner l'importance.



Comme on le voit dans l'illustration ci-dessus, tous les modes de communication sont inter-liés. Ils se développent de façon simultanée à l'intérieur d'activités qui les intègrent tous. En effet, le développement ou l'enrichissement d'un de ces éléments se répercute favorablement sur les autres.

La valorisation de la langue française et de la diversité culturelle

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable :

- de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde;
- de reconnaître et de respecter les diversités culturelles.

L'écoute et l'expression orale

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

La lecture et le visionnement

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

L'écriture et la représentation

Avant la fin de la 12^e année, l'élève devrait être capable :

- d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication;
- de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication.

Résultats d'apprentissage par cycle

Les résultats d'apprentissage par cycle sont des énoncés au moyen desquels on décrit les connaissances et les habiletés attendues des élèves au terme de leur troisième, sixième, neuvième et douzième année à la suite des expériences d'apprentissage acquises dans le cadre du cours de français du programme d'immersion en français.

Les résultats d'apprentissage atteints aux quatre cycles décrits ci-dessus correspondent à un continuum d'apprentissage. Bien que les résultats puissent sembler similaires d'une étape à l'autre, les enseignants constateront l'augmentation des attentes vis-à-vis des élèves aux différents cycles, selon :

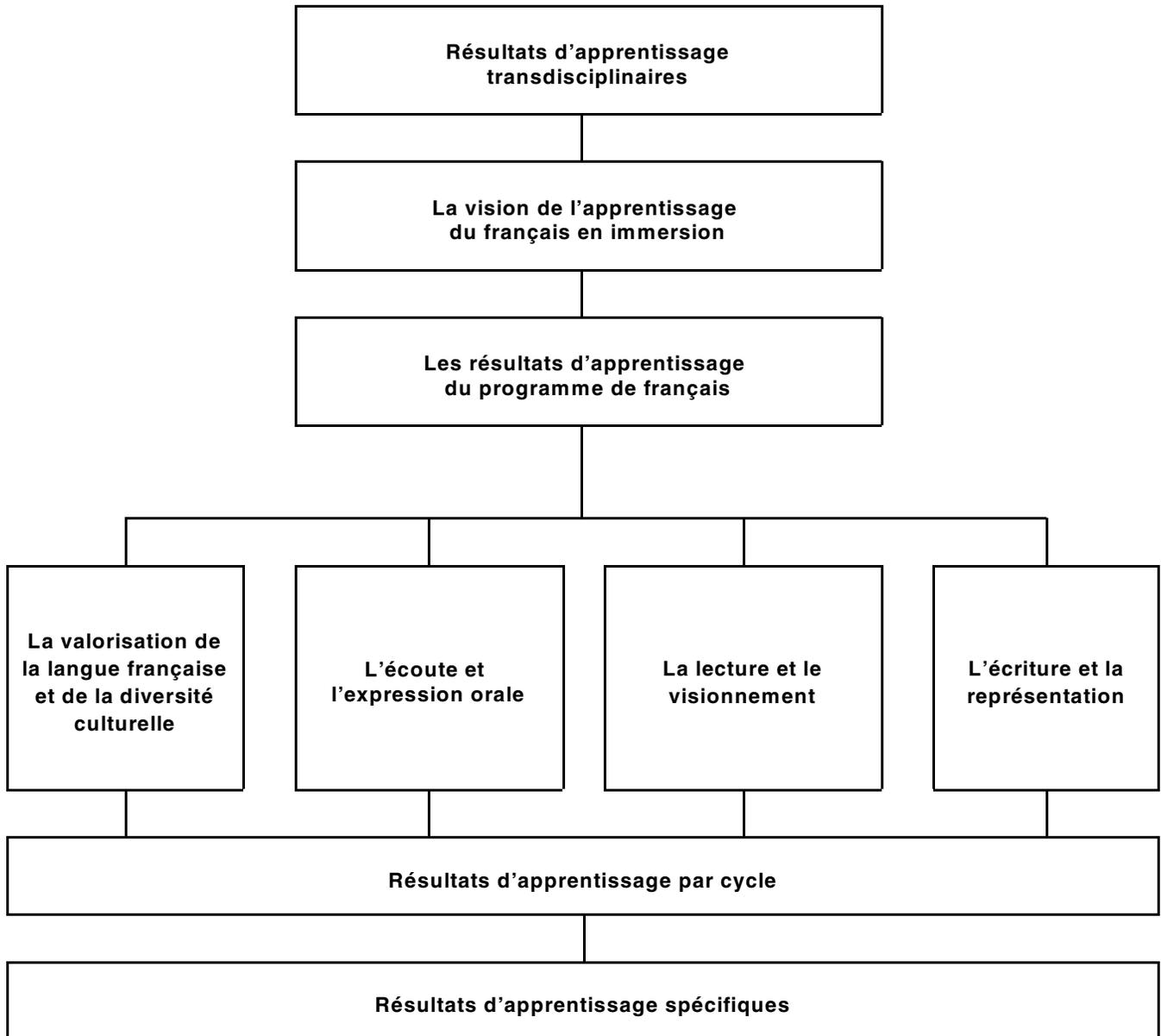
- la nature développementale des processus d'apprentissage de la langue;
- la maturité des élèves en ce qui concerne la pensée et les intérêts;
- l'autonomie d'apprentissage grandissante des élèves;
- la complexité et la subtilité des idées, des textes et des tâches;
- le niveau ou l'intensité de la participation des élèves par rapport aux idées, aux textes et aux tâches;
- la portée des expériences relatives au langage et l'ensemble des stratégies et des habiletés que les élèves appliquent à ces expériences.

L'ordre dans lequel figurent les résultats attendus à chaque cycle n'a pas été établi dans le but de suggérer une priorité, une hiérarchie ou une séquence pédagogique. Bien que ces résultats fournissent un cadre dont les enseignants peuvent se servir pour prendre des décisions relativement à l'enseignement et à l'appréciation de rendement, ils ne sont pas donnés dans le but de limiter l'étendue des expériences d'apprentissage à quelque cycle que ce soit. Malgré le fait que l'on s'attende à ce que la plupart des élèves réussissent à atteindre les résultats d'apprentissage associés à chaque cycle, les besoins et le rendement de certains pourraient chevaucher plus d'un cycle. Les enseignants devraient tenir compte de cette variation lorsqu'ils planifient les expériences d'apprentissage et apprécient la réussite des élèves selon les résultats visés. L'attitude, les expériences, les connaissances et les habiletés des élèves, ainsi que leur participation à l'apprentissage, influenceront sur leur capacité à atteindre les résultats d'apprentissage par cycle.

Résultats d'apprentissage spécifiques

Les cours de français en immersion précoce 7^e, 8^e et 9^e années sont conçus de façon à répondre aux besoins des élèves dans les autres matières enseignées en français. Ils sont élaborés pour permettre aux élèves de perfectionner leurs habiletés de communication, de raffiner leurs habiletés de pensée et de résolution de problèmes et de développer une meilleure compréhension de leur propre culture ainsi que celles des autres, notamment celles des communautés francophones. Les élèves participent activement à des activités et à des projets variés qui se rapportent à leurs intérêts, à leurs besoins, à leur vécu et à leurs capacités. Ils doivent demander et fournir des renseignements, exprimer leurs pensées et leurs opinions, lire des textes variés, divertir et faire preuve de créativité.

Les résultats d'apprentissage spécifiques sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de chaque année de scolarité, et ce, comme résultat de son expérience d'apprentissage globale dans le programme de français en immersion. Un tableau-synthèse des résultats d'apprentissage spécifiques du cours de français (Immersion précoce 7^e, 8^e et 9^e années) se trouve aux pages 195-203 de ce document.



Liens avec les résultats d'apprentissage transdisciplinaires

Civisme

Le programme de français en immersion fournit aux élèves maintes occasions d'atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

La découverte, la compréhension et l'appréciation des diverses cultures, particulièrement des collectivités francophones font partie intégrante du programme d'immersion française. Les diverses situations d'apprentissage permettent aux élèves de découvrir la culture des communautés francophones sans diminuer l'importance du contexte multiculturel du Canada. Cette expérience leur permet aussi de percevoir les cultures francophones avec une sensibilité et une compréhension accrues. Une telle compréhension encourage l'acceptation de toutes les cultures et élargit la vision du monde. Il est à espérer que cette vision élargie mènera à une meilleure appréciation de la diversité et de la valeur des êtres humains.

Communication

Le programme de français vise, de façon particulière, le développement d'une compétence langagière en français. Par le biais de situations d'apprentissage signifiantes, les élèves développent les habiletés, les connaissances et les stratégies nécessaires pour communiquer efficacement et avec confiance en français. Les apprenants parviennent aussi à utiliser divers moyens d'expression pour que leurs pensées et leurs idées soient comprises et transmises clairement. Par surcroît, les élèves enrichissent leur propre langue maternelle en transférant et en appliquant les connaissances, les habiletés et les stratégies de communication acquises en situation d'immersion.

Compétences en technologie

Les situations d'apprentissage en immersion permettent aux élèves d'exploiter la technologie comme outil de communication et comme moyen d'accéder à des ressources françaises dans le monde entier. L'exploration de questions telles que les possibilités, les limites et l'influence de la technologie amènent les élèves à en faire un emploi judicieux.

Développement personnel

Le programme de français permet aux apprenants de s'enrichir tant au point de vue personnel qu'intellectuel. En utilisant le français pour créer et transmettre leurs pensées et leurs idées ils découvrent une façon différente d'exprimer leur individualité. La prise de décisions, les habiletés de relations interpersonnelles et de travail coopératif, la réflexion personnelle et l'auto-appréciation font partie intégrante du programme de français. Ultiment, ces expériences amènent les élèves à valoriser l'apprentissage et à devenir des apprenants à vie durant.

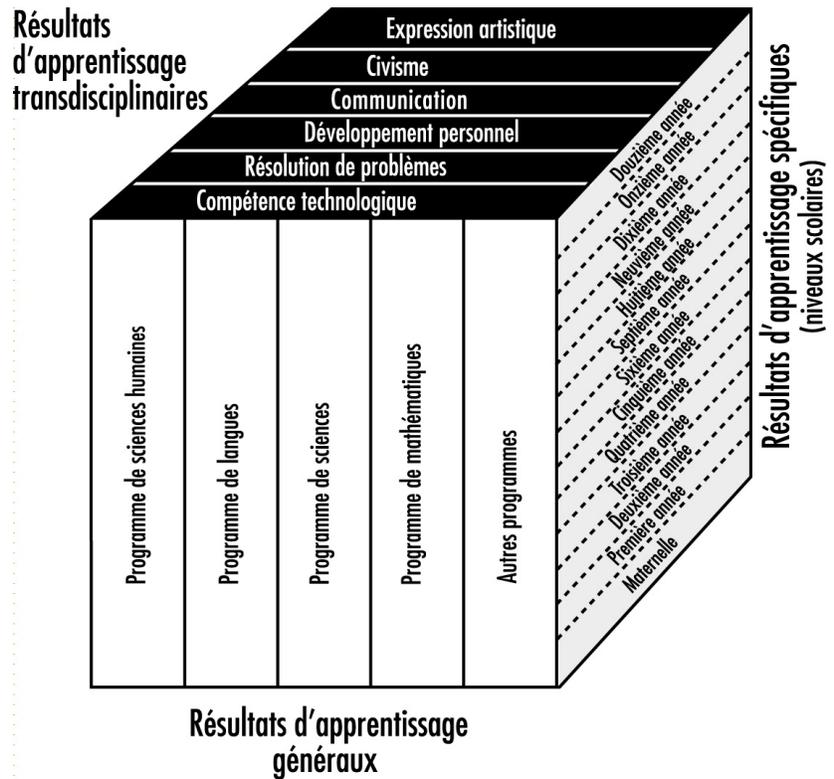
Expression artistique

La littérature, la musique, les arts dramatiques, les arts visuels et les ressources culturelles jouent un rôle important en immersion. Tout en explorant cette variété de formes artistiques, les élèves découvrent des éléments de leur propre culture ainsi que ceux de diverses collectivités culturelles. D'autre part, les élèves exploitent ces formes d'expression artistique pour exprimer leurs propres connaissances, leurs idées et leurs sentiments.

Résolution de problèmes

Les situations de résolution de problèmes sont nombreuses et variées en immersion. Placés dans des contextes de problèmes réels à résoudre, les élèves développent des connaissances et des stratégies qu'ils pourront transférer et réutiliser dans des situations différentes.

Rapport entre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires, les résultats d'apprentissage généraux et spécifiques des programmes



Composantes pédagogiques du programme de français au secondaire premier cycle

Besoins fondamentaux des humains

Les humains, par l'entremise de leur comportement global, tentent continuellement de satisfaire un « quelque chose » interne qui les incite à agir. Cette force interne repose, selon la théorie du choix de William Glasser (1997), sur cinq besoins fondamentaux innés, communs à tous les êtres humains, soit : la survie, l'appartenance, le pouvoir, le plaisir et la liberté. Bien que nous puissions considérer ces besoins individuellement, dans la vie réelle, ces besoins sont interreliés et interdépendants. Ils se manifestent par des comportements différents aptes à les satisfaire plus ou moins.

La survie

Le besoin de *survie* est relié aux fonctions qui permettent à notre corps de se maintenir en santé telles la respiration, la digestion, la transpiration, la reproduction, etc. La satisfaction du besoin de survie est donc essentielle et se manifeste par des comportements comme manger, boire, dormir, s'habiller, se laver, se protéger des intempéries, éviter des endroits sombres, avoir ou non des relations sexuelles, régler les naissances, etc. Le besoin *de survie* est un besoin physiologique relativement facile à combler dans les sociétés industrialisées.

Les quatre autres besoins sont des besoins psychologiques et relationnels qui sont donc plus difficiles à satisfaire.

L'appartenance

Le besoin d'avoir des amis, une famille et de l'amour, de se sentir accepté et apprécié, en somme, le besoin d'*appartenance*, occupe une place très importante dans notre esprit. Si on n'a pas la certitude de l'affection de sa famille et de ses amis, on ne peut s'épanouir pleinement.

Le pouvoir

Les êtres humains ont aussi besoin d'avoir du *pouvoir*, c'est-à-dire de dominer ce qui leur arrive et ce qui les entoure. La capacité et la réussite, la compétence et l'influence, la reconnaissance par soi-même et par les autres ainsi que l'amélioration continue sont aussi des besoins innés que nous devons satisfaire. Notre besoin du pouvoir peut créer un conflit avec notre besoin d'appartenance et représente donc un danger pour la qualité de nos relations.

La liberté

« Pour vraiment aimer l'autre, il faut le laisser libre, libre de partir et de revenir ».

Ruffo, A. (1993, p. 156)

Le besoin de *liberté* se rapporte à notre besoin de pouvoir penser, agir et nous exprimer sans contraintes, de pouvoir choisir comment nous allons vivre et travailler, de pouvoir choisir avec qui nous allons nous associer. La liberté devient un motivateur très puissant lorsque nous risquons de la perdre. Tout comme pour le pouvoir et l'appartenance, le besoin de liberté crée un conflit avec notre besoin d'amour. Il est souvent difficile de trouver un compromis entre les deux.

Le plaisir

Le besoin du *plaisir*, selon Glasser (1997), est un besoin aussi fondamental que tous les autres. Il nous pousse à effectuer des changements majeurs dans nos habitudes de vie. Pour Glasser, le plaisir est aussi la voie par laquelle on apprend. Souvent nous sommes prêts à travailler plus longtemps et plus fort, lorsque nous apprenons et nous nous amusons en même temps. Les gens que nous trouvons intéressants et amusants sont les gens qui effectivement nous apprennent quelque chose. Puisque nous tentons d'apprendre pendant toute

notre vie, il importe de continuer à jouer et à rechercher le plaisir jusqu'à notre vieillesse.

Profil psychopédagogique du jeune adolescent

Afin d'élaborer un programme d'enseignement et de créer un environnement qui répondent aux besoins de jeunes adolescents, il faut d'abord comprendre les caractéristiques de jeunes adolescents et tous les changements qu'ils subissent ainsi que les conséquences que cela entraîne sur les programmes et les activités pédagogiques.

Comme tout être humain, les jeunes adolescents ont des besoins fondamentaux à combler tout en ayant des caractéristiques qui leur sont propres.

Caractéristiques principales des élèves au premier cycle du secondaire

L'adolescence, est une étape importante du développement de la personne. C'est une période où un grand nombre d'expériences remarquables apparaissent pour la première fois dans la vie. Les jeunes découvrent le changement radical de leur corps. Ils commencent à utiliser des fonctions intellectuelles plus avancées et ils deviennent extrêmement conscients de leurs rapports avec les autres.

L'adolescence est donc une période riche de possibilités et d'espoirs qui fait l'envie des adultes, mais dont les jeunes n'ont guère conscience. Voyons de près, ces possibilités de développement à l'adolescence :

- Le corps se développe en endurance et en force, et des habiletés spécifiques sont acquises dans les domaines du sport, de l'artisanat et de l'art.
- L'aspect sexuel de la croissance physique n'échappe à personne et surtout pas aux jeunes. Ils manifestent leur attrait sexuel et ont des comportements sexuels nouveaux.
- L'affectivité se développe. Les jeunes manifestent une plus grande ouverture à autrui, vivent des relations de camaraderie, d'amitié et d'amour.
- La pensée se développe aussi : le jeune adolescent commence, au niveau de la pensée, à se détacher de la forme, pour élaborer certains raisonnements. Il peut alors lancer des hypothèses pour expliquer certaines réalités. Ce type de pensée est cependant à ses débuts et son installation permanente ne viendra que plus tard.

Le jeune adolescent devient graduellement capable de suivre le développement logique d'une pensée, d'un raisonnement, sans toutefois se détacher totalement du monde concret. L'abstrait s'installe progressivement. Cela signifie que le monde concret, tout en étant toujours présent, peut être momentanément délaissé pour faire place à des raisonnements où le besoin de manipuler est moins grand. Il peut alors commencer à réagir à des énoncés d'ordre plus spéculatif.

- La vie sociale s'élargit et permet de jouer de nouveaux rôles. Dans leurs loisirs, dans leur vie de groupe ou de quartier aussi bien qu'à l'école, les jeunes manifestent qu'ils peuvent faire beaucoup plus que durant l'enfance.
- La conscience morale et religieuse s'affirme : les jeunes découvrent et approfondissent le sens de leur vie. De plus en plus libres, ils apprennent à faire des choix et à devenir responsables des conséquences de leurs choix. C'est à l'adolescence que se constituent les idéaux moraux qui guident toute une vie.

L'ensemble de ces possibilités oblige les jeunes adolescents à se resituer par rapport au monde qui les entoure. Mais possibilité ne signifie pas réalité. Il appartient aux jeunes eux-mêmes de choisir leur façon de se réaliser : c'est tout un choix et toute une responsabilité. Après avoir perçu l'ensemble des possibilités de développement qui s'offrent à l'adolescence, ils peuvent alors commencer à construire leur vie.

Les éducateurs ont donc un rôle particulier à jouer. Ils devront guider les jeunes adolescents dans leur cheminement.

Implications pédagogiques

Puisque le jeune adolescent aime raisonner, les activités pédagogiques qui lui sont proposés doivent faire appel au raisonnement de façon progressive et bien dosée. Les activités doivent présenter une alternance entre le monde de l'abstrait et le monde du concret. Le jeune adolescent peut suivre le développement logique d'un exposé ou d'une présentation. Des excursions dans le monde de l'abstrait et du spéculatif doivent donc être faites sans toutefois délaisser entièrement celui du concret.

Il est important que les activités proposées ne bouleversent pas le jeune adolescent. Il est déjà inquiet quant à sa propre réalité corporelle. Une certaine prudence est donc nécessaire dans la formation des énoncés.

Il faut également que les activités proposées au jeune adolescent contiennent des paramètres, des balises. À cet âge, cette sécurité est nécessaire.

Les activités proposées doivent surtout faire appel à la discussion plutôt qu'au dogmatisme. Il ne faut pas perdre de vue, qu'à cet âge, le jeune adolescent peut devenir catégorique. L'activité doit lui permettre de nuancer ses positions.

Les activités doivent aider le jeune adolescent à distinguer entre la dimension émotive et la dimension rationnelle car ces deux aspects sont en développement chez lui.

Puisque tout humain a besoin de dominer ce qui lui arrive, les activités qu'on propose aux jeunes ne doivent pas se faire dans une perspective d'opposition catégorique aux choses et aux personnes. La question de l'autorité et du pouvoir doit être présentée avec respect et délicatesse, sans toutefois oublier qu'un encadrement est encore nécessaire.

Principes de l'apprentissage et de l'enseignement efficaces

À l'heure actuelle, on accorde une grande importance au besoin de préparer les élèves à devenir des citoyens capables de résoudre des problèmes, de raisonner efficacement, de communiquer de façon authentique et d'apprendre à apprendre durant toute leur vie. La question des années à venir se posera en ces termes : comment permettre à ces élèves de s'unir à ce savoir, d'en extraire le sens, d'en dégager des priorités et de l'intégrer dans leur quotidien, pour le faire vivre, pour le questionner, pour construire des communications plus vivantes et pour développer des relations humaines saines.

Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative.

Caron, J. (1994)

Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels.

Caron, J. (1997)

A Different Kind of Classroom. Teaching with Dimensions of Learning.

Marzano, J. (1992)

Pour un enseignement stratégique.

Tardif, J. (1997)

Les connaissances à la disposition des enseignants sur la cognition et l'apprentissage ainsi que sur la pédagogie efficace n'ont jamais été aussi nombreuses qu'à l'heure actuelle. Provenant des vingt dernières années de recherche en psychologie cognitive, ces résultats nous permettent de mieux comprendre les mécanismes d'acquisition, d'intégration et de transfert des connaissances et par conséquent de mieux planifier des interventions pédagogiques susceptibles à provoquer et à faciliter, chez l'élève, un apprentissage efficace et signifiant.

Ces recherches en psychologie cognitive ont identifié des facteurs déterminants en ce qui a trait à l'apprentissage :

- les besoins individuels des élèves;
- le climat de la salle de classe;
- les attitudes et les perceptions face à l'apprentissage;
- les connaissances antérieures;
- les types de connaissances;
- la gestion mentale.

Besoins individuels des élèves

Chaque élève est caractérisé par une façon spécifique de penser, d'agir et de réagir. Pour cette raison, différentes situations d'apprentissage doivent être offertes aux élèves de façon à respecter leurs différentes intelligences ainsi que leurs rythmes et leurs styles d'apprentissage particuliers.

Intelligences multiples

La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif mis au point dans les années 1980 par le psychologue Howard Gardner, de l'Université Harvard. Selon Gardner, l'intelligence humaine nous permet de résoudre des problèmes, de créer un produit valorisé dans un contexte culturel et d'acquérir de nouvelles connaissances.

L'expression de l'intelligence peut prendre multiples formes : linguistique/verbale, logico-mathématique, spatiale/visuelle, kinesthésique/corporelle, musicale/rythmique, interpersonnelle, intrapersonnelle et naturaliste. Chacune des huit intelligences identifiées a une histoire évolutionniste, son propre système de symboles et un locus distinct dans le cerveau humain. Les intelligences ne fonctionnent pas de manière isolée mais travaillent en concert les unes avec les autres.

La théorie de Gardner est d'une importance particulière dans le monde de l'éducation puisqu'elle nous mène à modifier l'enseignement, les situations d'apprentissage et l'appréciation de rendement afin de permettre aux élèves d'apprendre et de démontrer leurs acquis de diverses façons.

Intelligence linguistique/verbale

L'intelligence linguistique/verbale est la capacité de produire et d'utiliser le langage pour exprimer ses pensées et ses idées et pour comprendre les autres. Les poètes, les auteurs, les orateurs, les conteurs, les avocats, les journalistes et toute autre personne qui emploie le langage comme outil de métier démontre une forte intelligence linguistique.

Intelligence logico-mathématique

L'intelligence logico-mathématique est associée à la pensée scientifique, au raisonnement inductif et déductif et à la résolution de problèmes. Les personnes qui, comme les scientifiques, les logiciens et les détectives, comprennent les principes fondamentaux d'un système causal et qui, comme les mathématiciens,

peuvent manipuler des chiffres, des quantités et des opérations possèdent une intelligence logico-mathématique bien développée.

Les intelligences linguistique/verbale et logico-mathématique sont celles qui traditionnellement ont été et qui sont encore dans bien des cas, les plus privilégiées et les plus valorisées dans le milieu scolaire.

Intelligence spatiale/visuelle

L'intelligence spatiale/visuelle est liée à l'habileté de se créer une image mentale du monde comme pourrait le faire un marin, un pilote d'avion, un joueur d'échecs ou un sculpteur. L'intelligence spatiale/visuelle se rapporte aux arts visuels et aux sciences. Une personne qui est portée vers les arts et qui possède une forte intelligence spatiale/visuelle aura tendance à devenir peintre, sculpteur ou architecte plutôt que musicien ou auteur. Certaines sciences telles que l'anatomie ou la topologie mettent en évidence l'intelligence spatiale/visuelle.

Intelligence kinesthésique/corporelle

L'intelligence kinesthésique/corporelle est la capacité d'utiliser son corps ou des parties de son corps pour exprimer une émotion, résoudre un problème, inventer et produire quelque chose. Les exemples les plus évidents sont les athlètes, les danseurs, les acteurs, les artisans, les chirurgiens et les mécaniciens.

Intelligence musicale/rythmique

L'intelligence musicale/rythmique est la capacité de penser en termes de musique. Elle permet de reconnaître, de créer, de reproduire les régularités, le ton, le rythme, le timbre et la sonorité. Les compositeurs, les musiciens, les chanteurs en sont de bons exemples.

Intelligence interpersonnelle

L'intelligence interpersonnelle permet de comprendre les autres et d'interagir avec eux. Elle comprend les habiletés de communication verbale et non-verbale, l'aptitude à travailler en groupe et la capacité d'identifier les humeurs et les tempéraments des personnes dans son entourage. Les enseignants, les politiciens, les cliniciens, les vendeurs et toute autre personne qui doit communiquer avec les gens ont besoin de développer une intelligence interpersonnelle dominante.

Intelligence intrapersonnelle

L'intelligence intrapersonnelle est liée à la connaissance de soi, de ses sentiments, de ses émotions, de ses habiletés, de ses réactions, de ses façons de penser. Les gens qui possèdent une intelligence intrapersonnelle dominante se connaissent bien, savent ce qu'ils peuvent faire et ce qu'ils ne peuvent pas faire et savent où aller chercher de l'aide lorsqu'ils en ont besoin.

Intelligence naturaliste

L'intelligence naturaliste est la capacité de faire la distinction entre les êtres vivants (les plantes et les animaux) et de démontrer une sensibilité envers les éléments du monde naturel. Les personnes chez qui ce type d'intelligence prédomine, observent, reconnaissent, collectionnent et classifient les régularités de l'environnement naturel et agissent en fonction de celles-ci. Un biologiste des molécules, un guérisseur ou homme de médecine traditionnelle, un naturaliste, un enfant qui classifie des roches, des insectes, des coquillages, des dinosaures, démontrent tous une forte intelligence naturaliste.

Styles d'apprentissage

Il existe aussi plusieurs théories qui portent sur les styles d'apprentissage ou les styles de travail. La théorie des intelligences multiples est un modèle cognitif qui décrit comment les individus emploient leur intelligence pour résoudre des

problèmes et pour créer des produits. Ce sont des façons de percevoir et de traiter la réalité. Les styles d'apprentissage sont plutôt des portes d'entrée à la connaissance et à la compréhension. Gardner croit que l'on peut manifester un certain style d'apprentissage face à un type d'information et un style différent dans d'autres circonstances.

Un des modèles de style d'apprentissage le plus connu est le modèle visuel-auditif-kinesthésique.

Les auditifs

Les auditifs apprennent mieux en écoutant. Ils vont plus souvent demander des renseignements que lire des directives.

Les visuels

Les visuels apprennent mieux en regardant. Ils accèdent à l'information qu'ils voient ou qu'ils regardent.

Les kinesthésiques

Les kinesthésiques apprennent en faisant. Pour apprendre, ils doivent ressentir, manipuler, expérimenter et faire.

Il n'existe pas en ce moment un tableau qui établit une correspondance bien définie entre la théorie des intelligences multiples et les différentes théories de style d'apprentissage. Cependant, ce qui est certain c'est que les élèves accèdent à l'information et traitent l'information selon une façon qui leur est propre. Les enseignants se doivent de se familiariser avec bon nombre de ces théories afin de fournir à leurs élèves des situations d'apprentissage efficaces et variées.

Climat de la salle de classe

Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent acceptés par l'enseignant et par leurs camarades de classe. Plus le milieu d'apprentissage est sécurisant, plus les élèves se sentent capables de prendre des risques, d'apprendre et de développer des attitudes et des visions intérieures positives. Le *climat* de la salle de classe constitue la pierre angulaire de toute démarche intellectuelle et de tout apprentissage.

Marzano (1992) affirme que cette dimension de l'apprentissage comprend :

- les attitudes et visions intérieures positives face au climat dans lequel se déroule l'apprentissage;
- les attitudes et visions intérieures vis-à-vis les travaux de classe.

Les attitudes et les visions intérieures positives face au climat dans lequel se déroule l'apprentissage

Les élèves apprennent mieux lorsqu'ils se sentent acceptés par leurs enseignants et par leurs camarades. Les enseignants aident les élèves à se sentir acceptés en classe lorsqu'ils :

- démontrent eux-mêmes l'acceptation de tous les élèves :
 - en traitant les réponses des élèves avec considération;
 - en paraphrasant de façon efficace;
 - en utilisant des techniques de communication efficaces telles que la proximité, la physionomie, le contact visuel, l'utilisation de prénoms;
 - en laissant un délai de réponse convenable;
- encouragent les relations réciproques entre les camarades à l'aide de stratégies telles que l'apprentissage coopératif;
- créent une atmosphère sécurisante, dans laquelle il est permis de prendre des risques et de poser des questions;

- créent un climat favorisant le respect mutuel et le partage des décisions, et dans lequel la participation entre l'enseignant et les élèves atteint un degré élevé.

Les attitudes et visions intérieures positives vis-à-vis les travaux de classe

Les travaux en classe constituent un aspect fondamental de l'environnement dans lequel se déroule l'apprentissage. « La réussite de l'élève dépend en grande partie de la valeur perçue des travaux à accomplir »².

Les élèves s'engagent physiquement et émotionnellement à accomplir des tâches lorsque celles-ci sont signifiantes, intéressantes et réalisables. Ces tâches devraient correspondre aux talents et aux intérêts des élèves tout en visant l'atteinte des résultats d'apprentissage prescrits.

Afin de concevoir des tâches que les élèves sauront valoriser, il incombe aux enseignants :

- de choisir des tâches qui correspondent aux intérêts et aux talents des élèves;
- de permettre aux élèves de déterminer certains aspects de ces tâches;
- de puiser dans la curiosité et l'imagination des élèves;
- d'aider les élèves à voir la mise en application des tâches dans la vie réelle;
- d'aider les élèves à croire en leurs capacités cognitives et créatives;
- de créer des occasions d'apprentissage autonome;
- de poser des questions ouvertes;
- de favoriser l'apprentissage actif par l'entremise d'activités pratiques et de résolution de problèmes;
- de donner des directives précises concernant les tâches et les résultats visés.

Apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif s'avère une façon efficace de répondre aux besoins des élèves puisque celui-ci :

- développe l'estime de soi;
- aide l'élève à mieux comprendre et apprécier les différences entre lui et les autres;
- crée des sentiments d'appartenance;
- accroît le sentiment d'interdépendance;
- favorise le développement personnel et social.

Définition

L'apprentissage coopératif est une stratégie d'enseignement très efficace qui consiste à faire travailler les élèves ensemble plutôt qu'en compétition. Les groupes sont formés de façon à créer une interdépendance positive entre les élèves. Cette interdépendance positive favorise la responsabilisation puisque les élèves doivent apprendre et contribuer au travail du groupe. L'élève veille à son propre apprentissage tout en aidant les autres membres du groupe à atteindre les résultats visés.

Les recherches ont démontré que l'apprentissage coopératif :

- produit des effets positifs sur le rendement scolaire des élèves de tous les niveaux d'aptitude;
- développe l'estime de soi;
- favorise des attitudes positives envers l'école;
- permet le développement personnel et social;

² R. Marzano et D. Pickering, Traduction libre, *A Different Kind of Classroom: Teaching with Dimensions of Learning*, ASCD, 1992, p. 25

- aide les élèves à mieux comprendre et apprécier les différences entre eux;
- crée un sentiment d'appartenance à une collectivité.

Puisque l'apprentissage coopératif fournit de nombreuses occasions d'interaction entre les élèves, cette technique privilégie le développement des habiletés langagières.

Principes de l'apprentissage coopératif

L'apprentissage coopératif s'appuie sur cinq principes élaborés à partir de la recherche et de la pratique :

L'apprentissage distribué

Les membres du groupe deviennent des participants plus actifs lorsqu'on attend d'eux un certain rendement et qu'on leur donne l'occasion de démontrer des qualités de leader.

Le groupement hétérogène

Les groupes les plus efficaces sont ceux dans lesquels les élèves ont différents antécédents en ce qui concerne la race, le milieu social et le sexe, et possèdent divers niveaux d'habiletés et d'aptitudes.

L'interdépendance positive

Les élèves ont besoin d'apprendre à reconnaître et à estimer leur dépendance réciproque.

L'acquisition des habiletés sociales

La capacité à travailler de façon efficace dans un groupe et en tant que groupe exige des aptitudes de socialisation spécifiques. Ces dernières, à savoir celles du développement des rapports sociaux, de la compréhension de leur nature, et celles de l'utilisation de cette compréhension en vue d'exécuter une tâche, peuvent être enseignées.

L'autonomie du groupe

Les élèves résoudreont probablement mieux leurs problèmes s'ils sont laissés à eux-mêmes que si l'enseignant vient « à la rescousse ».

Le rôle de l'enseignant

L'apprentissage coopératif amène l'enseignant à jouer un rôle différent. L'enseignant doit agir comme facilitateur de l'apprentissage. Un facilitateur a des responsabilités particulières :

- allouer un temps approprié;
- former les élèves (pour chacun des rôles);
- choisir la taille du groupe (qui varie selon les ressources disponibles, les besoins de la tâche, les habiletés des élèves);
- placer les élèves dans des groupes (ce sont les groupes hétérogènes qui ont le plus de potentiel, car les différences les font fonctionner);
- assigner des rôles à chaque membre du groupe;
- organiser la classe;
- fournir le matériel approprié;
- établir la tâche et les résultats visés;
- surveiller l'interaction d'un élève à l'autre;
- intervenir au besoin pour résoudre les problèmes et enseigner les habiletés;
- poser des questions d'approfondissement;
- assurer une synthèse.

Le rôle des élèves

Un groupe qui réussit est un groupe dans lequel tous les membres contribuent également et au meilleur de leurs aptitudes. Afin d'atteindre un niveau de fonctionnement élevé, les élèves doivent apprendre à :

- se complimenter réciproquement;
- s'encourager réciproquement;
- être responsables de leur apport;
- se déplacer d'un groupe à l'autre rapidement et sans faire de bruit;
- utiliser les habiletés interpersonnelles et de dynamique de petits groupes;
- vérifier s'ils comprennent bien;
- partager les responsabilités;
- rester avec leur groupe;
- éviter les humiliations pour les membres du groupe.

L'appréciation de rendement

L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités.

Abrami, P. C. et al. (1996)

Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom.

Belanca, J. et Fogarty, R. (1991)

La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer.

Howden, J., Martin, H. (1997)

L'appréciation de rendement en apprentissage coopératif a pour but de :

- recueillir l'information sur la compréhension de la matière par les membres du groupe;
- recueillir l'information sur le processus de l'apprentissage;
- recueillir l'information sur les habiletés sociales;
- motiver les élèves à atteindre les résultats visés;
- orienter les élèves et l'enseignant.

L'appréciation de rendement peut être effectuée par l'enseignant, les membres du groupe ou par les élèves eux-mêmes. On peut utiliser un dossier, un portfolio, l'observation, la rétroaction, la réflexion, etc.

L'apprentissage coopératif est un sujet complexe auquel on ne peut rendre justice en quelques paragraphes. Afin d'approfondir leurs connaissances sur la théorie, les méthodes et la mise en application de l'apprentissage coopératif, les enseignants sont encouragés à consulter les nombreux ouvrages sur le sujet, en particulier ceux cités à gauche.

Rôle prédominant des connaissances antérieures

The Unschooled Mind.

Gardner, H. (1992)

Le processus d'apprentissage est un processus actif et constructif. L'élève ne reste nullement passif durant ce processus. Au contraire, il construit graduellement et activement son savoir en créant des liens entre les informations qui lui sont présentées et ses connaissances antérieures. Les nouvelles informations s'ajoutent aux connaissances antérieures soit pour les confirmer, les infirmer ou les remplacer, selon le cas. Elles déterminent ce que l'élève peut apprendre, ce qu'il apprendra efficacement et comment il l'apprendra. Cet aspect de l'apprentissage a une conséquence importante pour l'enseignement. L'enseignant doit reconnaître la force puissante des connaissances antérieures dans l'apprentissage. Il doit leur accorder une place prioritaire afin que celles-ci ne prédominent pas sur les nouvelles connaissances que l'on veut que l'élève développe. L'enseignant doit créer un environnement et planifier des situations qui permettent aux élèves de construire graduellement leur savoir. Il interviendra explicitement au besoin pour aider l'élève à reconstruire des règles ou des concepts erronés.

Types de connaissances

Pour un enseignement stratégique.

Tardif, J. (1997)

On reconnaît généralement trois types ou catégories de connaissances : les connaissances *déclaratives*, les connaissances *procédures* et les connaissances *conditionnelles*. Ces catégories de connaissances sont représentées différemment dans la mémoire. Elles exigent donc des stratégies d'apprentissage et d'enseignement spécifiques à chacune d'elles. Bien que ces catégories de connaissances soient identifiées séparément pour faciliter l'apprentissage et l'enseignement, il ne faut pas oublier qu'elles sont interdépendantes dans l'organisation des connaissances en mémoire. Pour un apprentissage efficace et fonctionnel, ces connaissances doivent être reliées constamment entre elles.

Les connaissances déclaratives

Les connaissances déclaratives sont des connaissances théoriques

Les connaissances déclaratives se rapportent à des connaissances théoriques telles que les connaissances de définitions, de faits, de lois, de règles, de principes. Les connaissances déclaratives sont dites plutôt statiques puisqu'elles doivent être traduites en procédures (connaissances procédurales) ou en conditions (connaissances conditionnelles) pour être intégrées et utilisées fonctionnellement.

Tel que mentionné au préalable, l'apprentissage requiert l'activation de connaissances antérieures et la création de liens avec les nouvelles informations présentées. L'acquisition et l'intégration de nouvelles connaissances déclaratives comprennent *l'élaboration de sens, l'organisation et la mise en mémoire* des connaissances. L'appel à une variété de stratégies pour chacune de ces phases en favorisent l'apprentissage.

Dans *l'élaboration de sens*, l'élève ajoute de l'information à ce qui lui est présenté. Différentes techniques et stratégies lui permettent de le faire de façon efficace. Parmi celles-ci on retrouve :

- la pause de trois minutes;
- l'imagerie mentale (l'emploi des sens pour créer des images mentales);
- la création d'analogie, de métaphore;
- l'emploi d'exemples;
- l'emploi de qualificatifs et de nuances;
- la rédaction de résumé;
- l'emploi de représentations imagées, de dessins;
- l'emploi de modèles d'induction (les exemples et les non-exemples);
- l'emploi de modèles de déduction;
- l'emploi du SVA et du SVA Plus.

The Cognitive Psychology of School Learning.
Gagné, E.D. (1985)

Summarizers.
Saphier, J., Haley, M.A. (1993)

De nombreuses recherches ont démontré l'importance de *l'organisation des connaissances* dans la construction graduelle et signifiante des connaissances. L'organisation est le processus qui consiste à diviser l'information en sous-ensembles et à indiquer les relations que chacun des sous-ensembles entretient avec les autres (Gagné, 1985). En effet, l'organisation des connaissances dans la mémoire à long terme est une des caractéristiques des experts. « Plus les connaissances sont organisées chez la personne, plus elle a de probabilités de pouvoir y associer de nouvelles informations d'une façon significative et de pouvoir les réutiliser fonctionnellement »³. L'organisation permet aussi le traitement de plusieurs informations à la fois. L'enseignant a un rôle très important à jouer pour aider l'élève à organiser les connaissances. Après tout, c'est lui l'expert. Il doit donc intervenir directement et explicitement dans l'organisation des connaissances.

Il est à noter que les stratégies qui favorisent l'organisation des connaissances, peuvent également aider l'élève à élaborer le sens de nouvelles connaissances ainsi qu'à les mettre en mémoire et à les réutiliser fonctionnellement. Ces stratégies incluent les modalités suivantes :

- les représentations graphiques (Les connaissances déclaratives peuvent généralement s'organiser de 6 façons différentes : descriptions, séquences,

Voir annexe B-1 - Les représentations graphiques
p. 221-251

³ J. Tardif, *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Les Éditions Logiques, Montréal, 1997, p. 42

cause-effet, épisodes, généralisations, concepts. Ces structures peuvent être illustrées par des représentations graphiques particulières.);

- les questions organisatrices préalables;
- la prise de notes avec représentation graphique;
- les représentations pictographiques;
- les graphiques et les dessins circulaires.

Les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles

Les connaissances procédurales répondent à la question « comment »

Les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles sont des connaissances pratiques et dynamiques. Ce sont des savoir-faire.

Les connaissances *procédurales* répondent à la question « *comment* ». Elles correspondent à des séquences d'action et sont représentées dans la mémoire à long terme sous la forme d'une seule condition mais plusieurs actions. Les connaissances procédurales sont nombreuses à l'école. Des exemples de connaissances procédurales sont :

- la lecture d'un graphique à barres;
- la lecture d'un texte narratif;
- la lecture d'une pièce musicale;
- l'écriture d'un texte incitatif;
- la résolution d'une série de problèmes de multiplication;
- la réalisation d'une expérience scientifique;
- la rédaction d'un paragraphe.

Les connaissances conditionnelles répondent aux questions « quand » et « pourquoi »

Les connaissances conditionnelles créent l'expertise

Les connaissances *conditionnelles* répondent aux questions « *quand* » et « *pourquoi* ». Ce sont elles qui créent l'expertise. Elles sont des connaissances de classification et de catégorisation. Elles permettent l'application appropriée de connaissances déclaratives et procédurales dans des contextes particuliers. Elles permettent donc de faire un transfert d'une situation à une autre, d'un contexte à un autre. Selon Tardif (1997), les connaissances conditionnelles sont probablement les connaissances les plus négligées. Dans la mémoire à long terme, elles sont représentées sous forme de plusieurs conditions et une seule action. Des exemples de connaissances conditionnelles sont :

- le choix d'un certain niveau de langue;
- la reconnaissance d'un texte dont la structure est informative;
- l'application d'une opération mathématique dans un contexte différent;
- le choix de stratégie particulière pour traiter des informations.

Puisque les connaissances procédurales et conditionnelles ne peuvent se développer que dans le cadre de l'action, il importe que l'élève soit continuellement placé dans des situations où il doit réaliser des tâches réelles, significatives et ensuite objectiver sa démarche. Afin de favoriser l'acquisition et l'intégration de ces deux types de connaissances, l'enseignant doit :

- fournir des modèles;
- démontrer explicitement l'habileté ou le processus;
- verbaliser des raisonnements;
- fournir ou construire avec l'élève une représentation graphique écrite de l'habileté ou du processus;
- enseigner à l'élève comment pratiquer mentalement l'habileté ou le processus;
- fournir des occasions pour pratiquer l'habileté ou le processus.

Dimensions of Learning. Teacher's Manual.

Marzano, R. J., Pickering D.J. (1997)

En plus d'acquérir et d'intégrer les connaissances, l'élève doit apprendre à les élargir et à les perfectionner. Ceci s'accomplit en faisant la synthèse de l'information, en y ajoutant de nouvelles distinctions et en arrivant à de nouvelles conclusions. Marzano (1992) identifie huit démarches intellectuelles qui stimulent le type de raisonnement requis pour élargir et perfectionner la connaissance. Elles sont les suivantes :

- la comparaison;
- l'induction;
- l'analyse d'erreur;
- l'abstraction;
- la classification;
- la déduction;
- le soutien d'une opinion;
- l'analyse de perspectives.

Afin d'aider l'élève à apprendre les processus et à acquérir les habiletés associées à ces raisonnements mentaux, ceux-ci doivent, au besoin, faire l'objet d'un enseignement explicite.

Gestion mentale

Le développement d'habitudes mentales productives est à la base d'un apprentissage efficace et fonctionnel. La gestion mentale permet à l'élève de gérer ses apprentissages et d'effectuer un transfert de ses connaissances dans des contextes différents ou plus complexes. Ces habitudes mentales doivent donc faire l'objet d'interventions pédagogiques explicites.

Marzano (1992) définit les habitudes mentales productives suivantes :

- un raisonnement critique :
 - être exact et rechercher l'exactitude;
 - être précis et rechercher la précision;
 - faire preuve d'une ouverture d'esprit;
 - retenir ses impulsions;
 - adopter une position sur quelque chose lorsque l'information le justifie;
 - démontrer une sensibilité aux sentiments et aux niveaux de connaissances des autres;
- la pensée créatrice :
 - s'engager avec intensité à accomplir des tâches, même si les réponses ou les solutions ne sont pas évidentes;
 - dépasser les limites de ses connaissances et de ses capacités;
 - établir, respecter et maintenir ses propres normes d'évaluation;
 - créer de nouvelles façons d'envisager une situation au-delà des limites des normes conventionnelles;
- l'autorégulation :
 - être conscient de ses propres pensées;
 - planifier;
 - être conscient des ressources nécessaires;
 - être sensible aux réactions des autres;
 - mesurer l'efficacité de ses propres actions.

Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves

Introduction

L'appréciation de rendement et l'évaluation sont des éléments essentiels de l'enseignement et de l'apprentissage du français. Sans une appréciation de rendement et une évaluation efficaces, on ne peut savoir si les élèves ont bien appris, si l'enseignement a été fructueux, et quelle serait la façon de mieux répondre aux besoins d'apprentissage des élèves. La qualité de l'appréciation de rendement et de l'évaluation dans le processus éducatif est définitivement liée à la performance de l'élève. Afin de soutenir des apprentissages significatifs et permanents, l'enseignant doit rendre explicite les critères d'appréciation de rendement et d'évaluation et suivre de près l'acquisition de connaissances et le développement des compétences des élèves. Il doit aussi fournir aux élèves des rétroactions régulières informatives sur les points forts et les points faibles de leur performance et planifier des situations qui assurent une continuité dans leurs apprentissages. Ce qui est apprécié et évalué, la manière de procéder et le mode de communication des résultats transmettent des messages clairs en ce qui concerne les éléments qui ont vraiment de la valeur, c'est-à-dire la matière qu'il vaut la peine d'apprendre, la façon dont elle doit être apprise, les éléments de la qualité qu'on juge les plus importants, et la performance prévue des élèves.

Les appréciations de rendement et les évaluations faites par les enseignants ont de nombreux buts, notamment :

- fournir des renseignements en vue d'améliorer l'apprentissage des élèves;
- déterminer si les résultats d'apprentissage du programme ont été atteints;
- certifier que les élèves ont atteint certains niveaux de performance;
- fixer des buts pour l'apprentissage subséquent des élèves;
- communiquer aux parents l'état de l'apprentissage de leurs enfants;
- renseigner les enseignants sur l'efficacité de leur travail, sur le programme et sur le milieu d'apprentissage;
- répondre aux besoins du personnel d'orientation et d'administration.

Appréciation de rendement

L'appréciation de rendement est la cueillette systématique de renseignements au sujet de l'apprentissage des élèves.

Pour déterminer le degré d'apprentissage des élèves, il faut recueillir systématiquement des informations sur l'atteinte des résultats d'apprentissage du programme. Au moment de planifier l'appréciation de rendement, les enseignants doivent utiliser les nombreux moyens choisis avec discernement pour donner aux élèves de multiples occasions de manifester leurs connaissances, leurs compétences et leurs attitudes. Il existe un grand nombre de moyens d'appréciation de rendement qui permettent d'obtenir ces informations, notamment :

- observations formelles et informelles;
- échantillons de travail;
- rapports anecdotiques;
- conférences;
- portfolios;
- journal de bord;
- questionnement;
- appréciation de rendement de la performance;
- appréciation par les pairs et auto-appréciation;
- entrevues;
- grilles à échelles critériées;
- exercices de simulation;
- listes de contrôle;
- rapports;
- questionnaires;

Voir annexe B-2 Le débat
p. 253-267

- présentations orales;
- jeux de rôle;
- débats;
- discussions en groupe;
- contrats d'apprentissage;
- démonstrations;
- interprétation et création de représentations graphiques;
- rédactions diverses;
- listes de vérification;
- tests préparés par les enseignants;
- exposés;
- projets de groupes;
- expériences;
- illustrations;
- maquettes;
- simulations;
- jeux;
- chansons;
- inventions, etc.

Évaluation

L'évaluation consiste à analyser l'information découlant de l'appréciation, à y réfléchir et à la résumer ainsi qu'à formuler des opinions ou à prendre des décisions en fonction des renseignements recueillis.

L'évaluation amène les enseignants et d'autres personnes à analyser et à interpréter des informations obtenues sur l'apprentissage des élèves. L'évaluation consiste à :

- établir des lignes directrices et des critères précis pour l'attribution de notes ou de niveaux à l'égard du travail des élèves;
- synthétiser les informations obtenues de multiples sources;
- pondérer et faire concorder tous les renseignements disponibles;
- utiliser un grand discernement professionnel pour prendre des décisions fondées sur ces informations.

Transmission des résultats

Le rapport sur l'apprentissage des élèves doit surtout indiquer la mesure dans laquelle les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage du programme. Le rapport consiste à communiquer le résumé et l'interprétation des renseignements sur l'apprentissage des élèves aux divers groupes qui en font la demande. Les enseignants ont la tâche d'expliquer exactement les progrès réalisés par les élèves dans leur apprentissage et de répondre aux demandes de renseignements des parents et des élèves.

Les rapports narratifs sur les progrès et les réalisations fournissent plus de renseignements sur l'apprentissage des élèves qu'une lettre ou un chiffre. Ces rapports peuvent notamment proposer des moyens pour que les élèves améliorent leur apprentissage et indiquer de quelle façon les enseignants et les parents peuvent fournir un meilleur appui.

La bonne communication des progrès des élèves à leurs parents est un élément essentiel d'un partenariat foyer-école fructueux. Le bulletin scolaire est un moyen d'indiquer les progrès de chaque élève. Les autres moyens sont notamment les conférences, les notes et les appels téléphoniques.

Principes directeurs

Pour fournir des renseignements exacts et utiles sur les réalisations et les besoins pédagogiques des élèves, il faut appliquer certains principes directeurs pour l'élaboration, l'administration et l'utilisation des appréciations. Les cinq principes d'appréciation de rendement fondamentaux suivants sont énoncés dans l'ouvrage *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (Université d'Alberta, 1993).

- Les stratégies d'appréciation de rendement doivent correspondre au but et au contexte de l'appréciation.
- Les élèves doivent avoir suffisamment d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements visés par l'appréciation.
- Les stratégies d'appréciation de rendement ou de notation de la performance des élèves doivent être convenables pour le système d'appréciation de rendement utilisé et elles doivent être appliquées et contrôlées de façon uniforme.
- Les méthodes de résumé et d'interprétation des résultats de l'appréciation de rendement doivent donner des résultats exacts et informatifs sur la performance des élèves par rapport aux résultats visés du programme pour une période de temps particulière.
- Les rapports d'appréciation de rendement doivent être clairs, exacts et utiles pour le groupe qui doit les utiliser.

Ces principes soulignent le besoin d'établir une appréciation de rendement qui respecte les critères suivants :

- les meilleurs intérêts des élèves sont prioritaires;
- l'appréciation de rendement doit servir à informer les enseignants et à améliorer l'apprentissage;
- l'appréciation de rendement fait partie intégrante du processus d'apprentissage et elle est clairement reliée aux résultats du programme;
- l'appréciation de rendement est juste et équitable pour tous les élèves et elle fait appel à de nombreuses sources d'information.

Les appréciations de rendement peuvent être utilisées pour différents buts et par divers groupes, mais elles doivent toutes procurer à l'élève une occasion optimale de montrer ce qu'il connaît et ce qu'il peut faire.

Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion

L'enseignement, l'appréciation de rendement et l'évaluation sont centrés sur les résultats d'apprentissage des programmes d'études. Les résultats d'apprentissage favorisent non seulement un enseignement et un apprentissage structurés, mais fournissent aussi des critères pour l'appréciation de rendement et l'évaluation.

Dans les cours de français, l'appréciation de rendement fait partie intégrante du processus d'apprentissage. Elle peut servir à structurer l'enseignement afin de mieux assurer la réussite des élèves. Les stratégies d'appréciation de rendement doivent renseigner quotidiennement sur le processus d'enseignement. Il faut aussi que les élèves aient fréquemment l'occasion d'apprécier et d'évaluer leur propre apprentissage et performance.

Dans les cours de français, l'appréciation de rendement doit être un moyen équilibré qui s'applique principalement au processus d'apprentissage et aux produits de l'apprentissage. Elle doit viser les pratiques suivantes :

- mesurer les connaissances et les compétences des élèves;
- concevoir des mesures qui tiennent compte de divers styles d'apprentissage;
- inciter les élèves à apprécier régulièrement leur travail et celui des autres;
- objectiver les stratégies cognitives et métacognitives;
- apprécier divers produits de performance;
- fournir des renseignements pour une planification et un enseignement efficaces.

Les résultats de ces pratiques doivent être appliqués aux diverses stratégies d'enseignement et d'appréciation de rendement utilisées par les enseignants.

Outils d'appréciation de rendement

Tel que mentionné préalablement, une appréciation de rendement juste et efficace repose sur des données provenant d'une variété d'activités.

À cet effet, les pages qui suivent offrent de brèves descriptions d'outils à utiliser pour faire l'appréciation de rendement de ces activités.

Le dossier de l'élève

Le dossier de l'élève est un recueil de documents produits par l'élève et rassemblés sur une longue période de temps. Il permet à l'enseignant de suivre le développement de l'élève et l'ensemble de ses réalisations pendant une période déterminée. C'est une structure qui permet à l'enseignant de recueillir et d'organiser des renseignements significatifs au sujet de l'élève. Le but du dossier de l'élève étant de documenter les progrès de l'élève pendant une certaine période, il faut commencer à rassembler les documents le plus tôt possible. Les premiers échantillons sont particulièrement précieux. Les documents qui viendront s'ajouter doivent être conformes à ce que l'on a besoin d'observer chez chaque élève, par exemple ceux qui indiquent un intérêt particulier pour un sujet, etc. Puisque les documents contenus dans le dossier de l'élève ont été rassemblés pendant un certain temps, l'enseignant est mieux à même de juger des progrès de l'élève. Le point fort du dossier de l'élève repose sur le fait qu'il permet de déterminer le développement de l'élève et qu'il tient compte de la créativité et du raisonnement critique, de la responsabilité d'apprentissage, des habiletés de recherche, de la persévérance et des habiletés de communication de l'élève.

Discuter régulièrement avec les élèves de leur dossier permet de s'assurer qu'il contient suffisamment de données, de mesurer les progrès et de vérifier quelles devraient être les prochaines étapes de leur apprentissage.

Dans un dossier de l'élève, on pourra trouver par exemple :

- *des grilles d'observation* datées, sur lesquelles l'enseignant, l'élève ou un de ses camarades coche les faits observés et indique à quelle date tel fait a été observé;
- *des fiches anecdotiques* datées, de faits observés par l'enseignant au cours d'activités diverses. Les remarques devraient être positives pour que l'on puisse noter le moment où l'élève a atteint un résultat ou en a choisi un autre;

- *des échelles d'appréciation* qui permettent de voir d'un coup d'oeil les critères de l'appréciation de rendement, ce que l'élève a bien réussi et ce qu'il devrait chercher à améliorer. Lorsqu'on doit attribuer une note à l'élève, il est très facile de traduire en points l'appréciation effectuée sur des échelles d'appréciation;
- *des échantillons (datés) de divers types de productions* qui permettent : d'analyser ces échantillons, d'observer les forces et les faiblesses pour planifier l'enseignement subséquent, de grouper ensemble les élèves qui ont besoin de travailler un point précis ou leur donner un partenaire qui maîtrise bien ce résultat et de comparer les échantillons prélevés à la fin de plusieurs étapes;
- *des instruments d'auto-correction et d'auto-appréciation* complétés par l'élève qui lui permettent d'analyser son apprentissage et de prendre conscience de son progrès.

Le portfolio

Voir annexe B-6, p. 287-288

Portfolios

Évaluation de portfolios.

Johnson, N.J., Rose, L.M. (1997)

Cet outil permet l'appréciation des productions terminées, révisées et corrigées de l'élève. L'élève sélectionne les productions qu'il veut placer dans son portfolio, les productions qu'il juge aptes à répondre aux critères exigés.

Le portfolio permet donc à l'élève de démontrer ses progrès, les compétences qu'il a acquises ainsi que les moyens qu'il a utilisés pour arriver à son but. Ainsi, « un portrait authentique de l'élève se dégage »⁴.

Le portfolio est donc différent du dossier de l'élève puisque le dossier contient les productions inachevées ou en cours d'élaboration.

L'emploi du portfolio offre les avantages suivants :

- il est un moyen d'apprécier le rendement des élèves en situation authentique;
- il permet d'observer le processus d'apprentissage de chaque élève sans faire de comparaison, et d'identifier les besoins de chacun;
- il permet de communiquer clairement à l'élève, aux parents ce qu'il a appris et les progrès qu'il a accomplis;
- il fournit à tous les élèves, même ceux en difficulté l'occasion d'analyser et de réfléchir sur leur apprentissage;
- il permet à des personnes autres que l'enseignant, camarades de classes, élèves plus vieux, autres adultes - de fournir aux élèves une rétroaction sur leurs compétences, évitant ainsi l'appréciation de rendement par une seule personne;
- l'insertion d'organigrammes ou de représentations graphiques appropriés amène l'élève à faire de la métacognition - il réfléchit non seulement à ce qu'il a appris mais aussi sur les moyens qui l'ont aidé à comprendre.

⁴ L.M. Bélair, *Profils d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*, Les Éditions de la Chenelière, Montréal, 1995, p. 54

Éléments du portfolio

La liste suivante illustre ce que l'on pourrait retrouver dans un portfolio de l'élève :

- des grilles ou autres documents qui démontrent un progrès ou un changement;
- des projets de longue durée;
- des artefacts provenant de certains projets ou leçons;
- des organigrammes, des représentations graphiques qui démontrent sa façon de penser;
- une lettre de présentation qui résume le module, l'unité, le semestre et qui explique les éléments choisis;
- des productions que l'élève veut inclure pour une raison ou pour une autre;
- les textes ou les oeuvres que l'élève juge être ses meilleurs (récit, lettre, poème, entrevue, message publicitaire, etc.);
- des extraits de journal de bord ou de journal personnel qui démontrent une réflexion sur son apprentissage, ses progrès;
- des productions (sonores, écrites, visuelles) qui représentent la variété des genres essayés au cours de l'unité ou de l'année.

La grille d'observation

Voir annexe B-3
p. 269-274

La grille d'observation permet une compilation des comportements cognitifs et affectifs de l'élève. Elle énumère un ensemble de concepts, d'habiletés ou d'attitudes dont on note la présence ou l'absence. Elle est destinée à servir de façon continue pour pouvoir aboutir à dresser un profil de l'élève.

Profils d'évaluation.
Bélair, L. M. (1995)

La grille d'observation permet d'effectuer une appréciation des habiletés, des attitudes ou de la performance de l'élève. Elle peut également permettre d'apprécier les habiletés de communication et d'apprentissage coopératif, le degré de participation, et l'intérêt manifesté pour un sujet donné.

La grille d'observation se révèle particulièrement utile lorsqu'elle est utilisée à long terme. Elle doit être utilisée de façon systématique et continue puisqu'une utilisation sporadique pourrait fausser les perspectives.

La grille d'observation s'emploie en classe lors d'un processus d'apprentissage, pendant que l'élève réalise une activité, une expérience ou une recherche, lorsqu'il travaille seul ou en groupe.

La grille d'observation doit donc être simple à utiliser et doit tenir compte des résultats d'apprentissage visés.

La fiche anecdotique

Voir annexe B-4
p. 275-277

Une fiche anecdotique est une description écrite des observations de l'enseignant. Lorsqu'elle contient des remarques positives, la fiche anecdotique constitue une importante source de motivation pour l'élève puisque celui-ci se rend compte que l'enseignant est conscient de ses efforts et de ses progrès et qu'il peut en fournir des exemples précis.

Les remarques négatives, elles, peuvent être notées sous forme de questions. Celles-ci devraient être discutées aussitôt que possible avec l'élève afin d'apporter une solution rapide au problème soulevé.

La fiche anecdotique permet de relever des aspects du processus d'apprentissage que d'autres méthodes ne permettent pas. Elles fournissent une vue d'ensemble du développement de l'élève et constituent un excellent mode de communication avec les parents.

L'échelle d'appréciation

Voir annexe B-5
p. 279-286

Profils d'évaluation.
Bélair, L. M. (1995)

L'échelle d'appréciation est un outil qui sert à faire l'appréciation d'une activité terminée ou d'un produit final. Elle permet d'apprécier de façon objective la qualité de production sans se préoccuper de la manière dont le travail a été réalisé. Cet outil d'appréciation est utile pour l'appréciation de productions de toutes sortes - écrites, orales, visuelles, sonores, débats, rapports d'expériences, jeux de rôles, projets, etc. L'utilité de l'échelle d'appréciation dépend de la clarté des critères des catégories d'appréciation.

L'auto-correction et l'auto-appréciation

Voir annexe B-7
p.289-293

Tel que mentionné préalablement, le but principal de l'appréciation de rendement et de l'évaluation est de promouvoir l'apprentissage de l'élève. Il est donc important de fournir à l'élève de fréquentes occasions de réfléchir sur son apprentissage et d'identifier ses forces et ses faiblesses. Cette réflexion encourage l'élève à assumer la responsabilité de ses actes puisqu'il doit porter des jugements et prendre des décisions concernant ses apprentissages. L'auto-appréciation peut s'effectuer au moyen du portfolio, d'une échelle d'appréciation ou d'une grille d'observation.

Au début d'une activité ou d'une unité, l'enseignant doit informer les élèves ou négocier avec eux des critères de l'appréciation de rendement. Il leur distribue une grille comprenant ces critères qui sont généralement exprimés à la 1^{re} personne pour que les élèves se sentent plus responsables de leurs apprentissages.

L'élève peut remplir la grille au fur et à mesure qu'il accomplit le travail ou il peut faire un retour sur son travail lorsqu'il a terminé. L'élève peut ainsi s'assurer qu'il n'a rien oublié et que son travail reflète les résultats d'apprentissage visés.

Selon Bélair (1995) l'appréciation de rendement déclenche une motivation chez l'élève puisqu'il se sent encouragé par les jugements qu'il porte sur son travail.

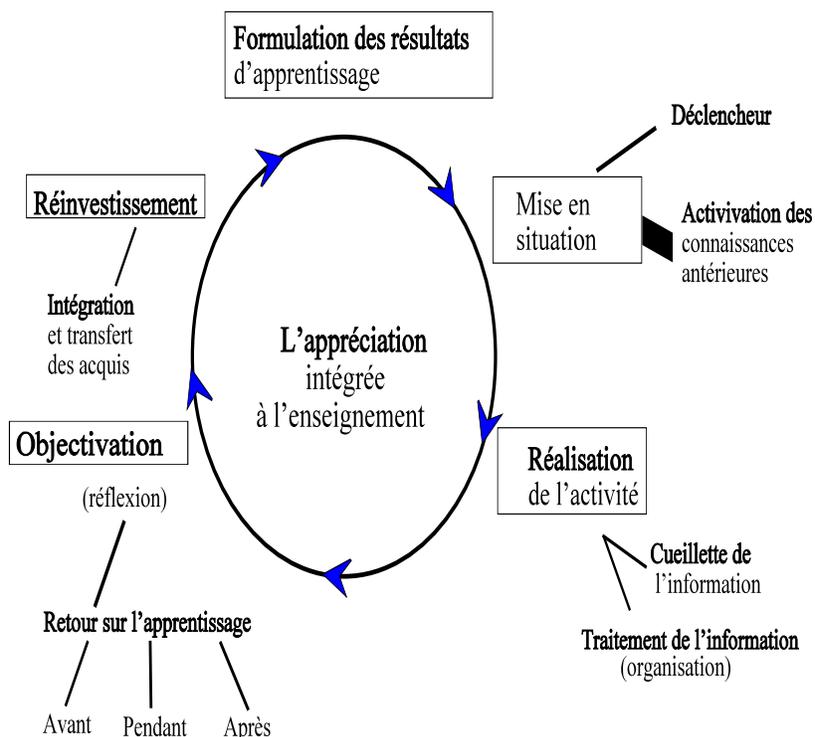
Démarche pédagogique

La démarche pédagogique préconisée comporte les étapes suivantes :

- la formulation des résultats d'apprentissage;
- la mise en situation;
- la réalisation de l'activité;
- l'objectivation;
- le réinvestissement (le transfert).

L'appréciation de rendement n'est pas considérée comme une étape puisqu'elle s'intègre tout au long de la démarche.

DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE



L'apprentissage et l'enseignement sont étroitement liés

L'apprentissage et l'enseignement sont des processus étroitement liés. La démarche décrite ci-dessous tente de respecter ce que nous savons actuellement au sujet de l'apprentissage. Elle s'applique aussi bien à tous les domaines d'études. Les étapes devraient figurer dans le déroulement d'une leçon, dans celui d'une unité, ou encore dans l'enchaînement d'une unité à la suivante. Les étapes, bien que cycliques, ne sont pas nécessairement linéaires mais peuvent, au besoin, apparaître de façon réursive.

Formulation des résultats d'apprentissage

À cette étape, l'enseignant identifie et partage avec les élèves les résultats d'apprentissage visés et situe les apprentissages à partir « d'interrogations fondatrices » (Tardif, 1999, p. 161).

L'enseignement en immersion vise deux résultats - l'enseignement de la langue et l'enseignement d'un contenu d'une matière. *Il importe donc que dans tous les domaines d'études, la formulation des résultats d'apprentissage comprennent l'identification d'éléments linguistiques spécifiques.*

Mise en situation

Cette étape consiste à susciter l'intérêt des élèves, à piquer leur curiosité pour le sujet abordé et à activer leurs connaissances antérieures afin que ceux-ci puissent les utiliser comme fondement de l'apprentissage de nouveaux concepts et de nouvelles habiletés langagières.

La compréhension en lecture
(chap. 10).

Giasson, J. (1990)

L'amorce ou la mise en situation fournit également une occasion d'introduire un nouveau vocabulaire ou de nouvelles expressions dans un contexte signifiant.

Activators. Activity Structures to Engage Students' Thinking Before Instruction.

Saphier, J., Haley, M.A. (1993)

Cette phase de préparation permet à l'élève et à l'enseignant de s'entendre sur la tâche à accomplir, sur les moyens pour y arriver et sur les critères de réussite.

Pendant cette phase :

- les résultats d'apprentissage visés sont explicités;
- une mise en situation est proposée;
- l'élève considère et organise ses connaissances antérieures, ses acquis et ses besoins;
- les critères de l'appréciation de rendement sont discutés et mis en évidence;
- une planification se précise.

Réalisation de l'activité

Durant cette étape, l'élève ira premièrement cueillir l'information pour ensuite la traiter de façon à développer de nouvelles connaissances fonctionnelles et transférables. Pour ce faire, il aura recours à certains outils internes (processus mentaux, connaissances, techniques) ainsi qu'à des outils externes (matériel didactique, paires et autres personnes-ressources).

La phase de réalisation permet à l'élève de mettre en pratique la grande majorité de ses compétences cognitives. Il aura l'occasion entre autre de questionner, d'analyser, de comparer, de critiquer, de synthétiser et d'élaborer des solutions.

Il aura ainsi à traiter le contenu de ses apprentissages. Pendant cette phase :

- l'élève recueille et traite de l'information;
- l'élève produit et présente ses résultats;
- l'enseignant guide l'élève, lui fournit des pistes et l'aide à prendre conscience de son apprentissage;
- au besoin, l'enseignant intervient explicitement sur les connaissances spécifiques ou les stratégies cognitives et métacognitives à acquérir;
- l'enseignant observe la démarche, les stratégies et l'intérêt de l'élève.

Objectivation

Le métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre.

Robillard, C., Gravel, A.,

Robitaille, A. (1993)

L'objectivation constitue un élément primordial dans la réussite scolaire. En effet la métacognition différencie les élèves qui réussissent bien à l'école avec ceux qui éprouvent des difficultés d'apprentissage. (Tardif, 1997)

L'objectivation est un « processus de rétroaction par lequel l'élève prend conscience du degré de réussite de ses apprentissages, effectue le bilan de ses actifs et passifs, se fixe de nouveaux buts et détermine les moyens pour parvenir à ses fins ». (Legendre, R. 1993)

L'objectivation se situe aux niveaux cognitif, affectif et social. Elle permet à l'élève de prendre conscience des processus qu'il utilise lors des différentes étapes de son apprentissage ainsi que de planifier et de gérer lui-même son apprentissage. L'objectivation lui permet de prendre du recul pour déterminer :

- ce qu'il va faire, ce qu'il est en train de faire ou ce qu'il a fait;
- de quelle façon il va le faire, le fait, ou l'a déjà fait;
- les liens qu'il doit faire entre les nouveaux concepts acquis et ceux qu'il connaît déjà;
- comment il pourra utiliser les nouveaux concepts dans un contexte différent.

Voir annexe A-1
p. 211-214

Quand revient septembre. Guide sur
la gestion de classe participative.
Caron, J. (1977) (p. 296-301)

L'objectivation fournit une occasion de se situer par rapport à la connaissance et au contrôle que l'élève a sur lui-même et sur ses stratégies cognitives. Le rôle de l'enseignant dans la métacognition est délicat. Celui-ci doit guider, faciliter et favoriser l'objectivation tout en permettant à l'élève de la faire lui-même. L'objectivation peut se faire *avant, pendant et après* le processus d'apprentissage.

Avant l'apprentissage, l'élève analyse la situation, examine ses expériences antérieures, clarifie la tâche à accomplir, détermine le type de connaissances nécessaires et choisit les stratégies efficaces pour réaliser la tâche. Il planifie la tâche.

Pendant l'apprentissage, l'élève examine de nouveau sa démarche, exprime ses difficultés, recherche l'aide nécessaire, remet en question ses stratégies. Il gère l'exécution de la tâche.

Après l'apprentissage, l'élève s'approprie sa nouvelle expérience. Il effectue un retour sur son apprentissage. Il vérifie s'il a atteint les résultats visés, il explique ce qu'il a découvert, il raconte et évalue sa démarche, il détermine l'efficacité des stratégies et des moyens utilisés et exprime les questions qui persistent. Il évalue donc ce qui a été accompli effectivement.

L'objectivation peut s'effectuer de plusieurs façons :

- discussion par le groupe;
- journal de bord;
- fiches de rétroaction et grilles préparées par l'enseignant;
- dessin;
- mime, jeu de rôle, expression dramatique;
- conférences avec l'enseignant;
- rédaction d'un récit ou expression libre.

Le choix du moyen dépendra de la nature de l'apprentissage ainsi que du climat de la salle de classe.

Réinvestissement

« C'est dans le réinvestissement que se révèlent réellement la stabilité et la profondeur de l'apprentissage ». Caron, J. (1994, p. 308)

Nous acquérons des connaissances dans le but de les utiliser de façon signifiante. Le défi est d'amener l'élève à intégrer ses nouveaux acquis à des contextes qui sont signifiants pour lui, à établir des liens avec son vécu personnel et à les utiliser fonctionnellement.

Tel que mentionné dans la section *Gestion mentale* de ce document (p. 32), il faut développer chez l'élève des habitudes mentales qui lui permettent de gérer ses apprentissages et d'effectuer un transfert de ses connaissances. D'après Marzano (1992), ces habitudes mentales comprennent le raisonnement critique, la pensée créatrice et l'autorégulation.

Marzano (1992) retient cinq tâches qui aident les élèves à développer le raisonnement requis pour faciliter le transfert et la réutilisation des connaissances de façon signifiante et fonctionnelle :

- la prise de décision;
- l'investigation;
- l'enquête expérimentale;
- la résolution de problèmes;
- l'invention.

Cette étape n'apparaît pas toujours très clairement, pourtant l'apprentissage véritable ne se consolide que par le réinvestissement des connaissances. Le transfert ne se fait pas tout seul; il doit être enseigné et appris.

Appréciation de rendement

L'appréciation de rendement n'est pas considérée comme une étape, puisqu'elle s'intègre tout au long de la démarche.

Profils d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique.

Bélair, L. (1995)

Directives pédagogiques

Environnement de la salle de classe

La salle de classe est souvent le seul lieu où l'élève d'immersion vit en français. Cette classe doit donc constituer un environnement aussi riche et stimulant que possible pour l'acquisition de la langue seconde.

L'environnement doit être riche et stimulant

On doit voir beaucoup de français écrit affiché dans la classe : listes de mots préparées avec les élèves au cours de remue-ménages, schémas conceptuels élaborés par les élèves, consignes variées, affiches rappelant les étapes de démarches employées régulièrement, etc.

Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom.

Bellanca, J. et Fogarty, R. (1991)

Les pupitres devraient être agencés de façon à permettre le travail par petits groupes autant qu'individuel. Plusieurs dispositions sont compatibles avec le travail de groupe.

La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer.

Howden, J. (1997)

L'atmosphère qui règne dans la classe doit inciter les élèves à expérimenter, tant avec le matériel qu'avec la langue elle-même : ils doivent se sentir libres d'essayer diverses façons d'illustrer leurs textes ou de tenter d'appliquer telle règle de grammaire qu'ils ont déduite par observation; l'enseignant tente d'amener les élèves à vérifier leurs hypothèses et, le cas échéant, à modifier leurs conclusions, grâce aux questions posées lors de l'objectivation.

Mise en garde : il est essentiel qu'un processus de révision et de correction soit établi pour que tout matériel affiché dans la classe offre un bon modèle et puisse servir d'outil de référence aux élèves.

Une grande variété de documents écrits doit être disponible dans la classe elle-même : livres, revues, brochures, journaux, annonces publicitaires, modes d'emploi, etc. Les élèves devraient aussi avoir accès à divers enregistrements sonores (chansons, textes informatifs, récits) et à de nombreuses personnes-ressources.

Pratiques pédagogiques

L'enseignant doit faire un effort conscient pour être bien compris de ses élèves. Voici quelques-unes des stratégies recommandées.

Utiliser un langage clair et prévisible

Dans notre conversation quotidienne, nous utilisons souvent des phrases incomplètes, entrecoupées, exprimant plusieurs pensées en même temps ou revenant sur une même pensée. Il nous faut donc faire un effort conscient, en parlant à nos élèves d'immersion, pour éviter ce phénomène qui entrave la compréhension.

Adopter un débit naturel, mais non pas trop rapide

En début d'apprentissage ou lorsqu'on aborde des concepts compliqués, on veillera à ralentir légèrement son élocution pour faciliter la compréhension. On

<i>Éviter les termes ou les expressions inconnus si la situation ne justifie pas leur emploi</i>	doit toutefois parler naturellement tout en tenant compte du niveau langagier et intellectuel des élèves.
<i>Utiliser beaucoup d'indices pour faciliter la compréhension</i>	Mieux vaut utiliser des termes simples et connus des élèves dans les explications ou les directives, tout en évitant de simplifier outre mesure sa manière de s'exprimer. On planifiera soigneusement les leçons de manière à présenter le vocabulaire et les expressions dans des contextes qui en facilitent la compréhension. Attirer l'attention des élèves, le plus souvent possible, sur des indices visuels comme des objets ou des images. Naturellement, cette tâche est plus facile s'il y a dans la classe de nombreux objets, affiches et illustrations reliés aux thèmes des leçons. On facilitera également la compréhension en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations.
<i>Encourager les élèves à employer des indices</i>	Suggérer aux élèves des moyens de se faire comprendre sans employer la langue anglaise lorsque les mots appropriés ne leur viennent pas à l'esprit : leur suggérer de faire des gestes, d'employer des synonymes, de faire des paraphrases, de faire un dessin, de se référer à des listes de mots ou à des directives affichées dans la classe, etc.
<i>Utiliser des synonymes ou des paraphrases pour faciliter la compréhension</i>	Lorsqu'on emploie un terme que les élèves risquent de ne pas connaître, on doit l'accompagner d'un synonyme ou d'une paraphrase qui en éclaircira le sens.
<i>Sélectionner des termes clés</i>	Aider les élèves à distinguer les termes essentiels de termes moins importants : dans une unité, l'enseignant devra mettre en évidence les termes que ses élèves doivent connaître pour comprendre le contenu. Ces mots et expressions seront affichés et l'enseignant veillera à les utiliser dans divers contextes.
<i>Intégrer si possible l'oral et l'écrit</i>	Apporter le support de l'écrit dans les situations où des termes sont présentés oralement et inversement. Ceci permet à l'élève de voir immédiatement la forme écrite des mots qu'il entend peut-être pour la première fois. Prévoir aussi par exemple, en complément d'une lecture, des activités de manipulation qui requièrent une interaction orale.
<i>Vérifier régulièrement la compréhension des élèves au cours des explications</i>	<i>Demander si tout le monde a compris ne constitue pas une manière efficace de vérifier la compréhension</i> : certains élèves n'osent pas interrompre pour indiquer qu'ils ne saisissent pas; d'autres ont peur de se ridiculiser auprès de leurs camarades. Selon Saphier et Gower (1987), savoir quand les élèves ne comprennent pas et ensuite déterminer ce qu'ils ne comprennent pas sont deux habiletés tout à fait distinctes. Savoir quand les élèves ne comprennent pas suggère que les enseignants vérifient régulièrement la compréhension des élèves au cours de l'instruction. Déterminer ce qu'ils ne comprennent pas veut dire que les enseignants possèdent un répertoire de stratégies pour identifier et ensuite débrouiller ou démêler les points spécifiques non compris. Saphier et Gower offrent une variété de suggestions pour chacune de ces habiletés.

Vérification de la compréhension :

- *L'observation d'indices* tels que le langage corporel et les expressions du visage.
- « *Dipsticks* » (du jaugeage) un terme employé par Madeline Hunter qui signifie une vérification continue de la compréhension des élèves. Cette technique s'effectue à l'aide de signaux (pouces en haut, en bas, etc.) de hochements de tête, de réponses en chœur, etc.
- *Questions de rappel* - ce genre de questions ne requiert qu'une réponse basée sur des faits provenant directement du matériel présenté.
- *Questions de compréhension* - les élèves peuvent répondre à ce type de question seulement s'ils ont bien compris le concept.
- *Anticipation de confusion* - en utilisant ses connaissances au sujet de ses élèves, l'enseignant anticipe les points qui pourraient causer des problèmes.

Élucider les problèmes :

- *Questions spécifiques* - l'enseignant isole le problème en posant des questions spécifiques pour déterminer à quel moment dans la séquence d'apprentissage les élèves ont déraillé.
- *Persévérance et retour* - après avoir identifié le problème, l'enseignant persiste avec les élèves à l'aide d'échanges additionnels. Il s'assure ensuite de revenir aux élèves en question soit dans la même période ou dans une période subséquente.
- *Explication par les élèves de leur propre raisonnement* - l'enseignant demande aux élèves d'expliquer leur propre raisonnement afin de comprendre leur conception de l'item.

Donner la parole à ses élèves

Selon Tardif (1991), « Il semblerait que près des deux tiers du discours tenu dans la salle de classe puissent être attribués à l'enseignant »⁵.

Ces constatations sont inquiétantes quand on sait à quel point l'interaction est essentielle à l'apprentissage en langue seconde. Les méthodes d'enseignement basées sur l'interaction permettent en effet aux élèves, en s'impliquant activement dans des discussions signifiantes, de vérifier leurs hypothèses quant à la signification et à l'emploi correct des termes et des structures syntaxiques qu'ils entendent dans le discours de l'enseignant. L'interaction ne peut être laissée au hasard. Il faut donner aux élèves l'occasion de s'exprimer souvent et surtout ne pas limiter les échanges à un jeu de questions-réponses contrôlé essentiellement par l'enseignant.

Techniques de questionnement

Traditionnellement, on a beaucoup employé les questions en classe soit pour contrôler les connaissances acquises (vérifier ce que l'élève a appris), soit pour vérifier si l'élève prête attention à ce qu'on lui dit. Ces questions, qui ont leur raison d'être dans certains contextes, visent surtout le produit.

Il existe cependant un autre type de questions, moins fréquemment utilisé. Il s'agit de « questions sur le processus qui amènent l'élève à réfléchir sur la façon dont il est arrivé à telle réponse »⁶. « Qu'est-ce qui te fait dire que...? » sont certaines des questions que suggère Giasson.

⁵ C. Tardif, *Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion*, Études de linguistique appliquée, 82, 1991, p. 39-51

⁶ J. Giasson, *La compréhension en lecture*, Gaëtan Morin Éditeur, Boucherville, 1990, p. 234

Voir annexe A-2
p.215-216

Les questions sur le processus sont celles qui déclenchent la réflexion à la base de tout apprentissage efficace. Ces questions amènent les élèves à utiliser le langage pour réfléchir. Elles doivent être posées fréquemment lorsque l'apprentissage s'effectue en langue seconde. Si les leçons sont soigneusement planifiées, l'élève sera en mesure de répondre à ce type de question en s'aidant du contexte de la situation d'apprentissage.

L'enseignant doit prendre l'habitude de poser des questions exigeant de ses élèves qu'ils fassent appel à la créativité et au raisonnement critique. La taxonomie de Bloom est une référence utile pour la classification des questions. Il est important de poser des questions visant chacun des niveaux de cette classification. L'annexe A-2 présente des questions types associées à chacun des niveaux.

Offrir le temps nécessaire après une question

La recherche démontre qu'en général, les enseignants attendent moins d'une seconde après avoir posé une question avant de soit : répéter la question, reformuler la question, commenter la réponse, poser la même question à un autre élève, donner eux-mêmes la réponse ou poser une autre question (Rowe 1972). En conséquence, les réponses des élèves sont souvent courtes, incomplètes, mal structurées ou démontrent un manque de confiance. Les élèves, surtout ceux en langue seconde, n'ont ni le temps de bien formuler leur réponse ni de poursuivre l'idée initiale. Rappelons qu'en immersion les élèves ont généralement besoin de plus de temps pour répondre à une question, parce qu'ils cherchent la façon appropriée d'exprimer leur pensée.

Négociation de sens

La négociation de sens est le processus par lequel les participants d'une interaction arrivent, par l'entremise de stratégies de communication, à comprendre un message. La négociation de sens a lieu dans la salle de classe quand les enseignants et les élèves travaillent ensemble pour assurer la compréhension d'un message. La négociation de sens c'est ce qui se passe lorsque deux individus se posent des questions, discutent d'idées et partagent leurs pensées.

Pendant les conversations journalières, la négociation de sens est un processus intégré et naturel qui a lieu continuellement. Dans la plupart des cas, différentes stratégies sont employées simultanément ou en succession rapide.

La négociation de sens est un processus complexe qui a lieu dans toutes salles de classe. Toutefois, dans les classes d'immersion, le processus de négociation de sens est plus complexe et joue un rôle plus critique dans la communication. Même si les stratégies de négociation de sens sont employées de façon naturelle, il faut planifier de façon explicite l'emploi de ces stratégies dans les leçons afin d'assurer une bonne compréhension et une bonne communication entre l'enseignant et les élèves.

Quatre volets du programme d'études de français

Le terme **texte** est utilisé dans ce programme d'études pour décrire tout événement qui nécessite ou qui utilise la transmission d'un message, qu'il soit oral, écrit ou visuel. Des exemples de textes sont des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des posters, des pièces de théâtre ou des produits multimédias.

Les résultats d'apprentissage du programme de français ont été élaborés et regroupés sous quatre volets :

- valorisation de la langue française et de la diversité culturelle;
- écoute et expression orale;
- lecture et visionnement;
- écriture et représentation.

Il faudrait toutefois reconnaître que tous ces volets sont interliés et qu'ils se développent de façon efficace par le biais d'activités qui les intègrent tous. En effet, le développement ou l'enrichissement d'un de ces éléments se répercute favorablement sur les autres.

Premier volet :

Valorisation de la langue

Valorisation de langue française et de la diversité culturelle

Le développement de l'aptitude à s'exprimer est d'une importance primordiale et déterminante dans notre évolution et notre épanouissement en tant qu'individu. La langue a deux fonctions importantes : elle est instrument d'apprentissage et moyen de communication. En exprimant nos idées, nous ordonnons des informations, des expériences et des concepts et nous leur donnons une signification, ce qui nous permet de les clarifier.

Les programmes de français en immersion offrent aux apprenants la possibilité de développer une deuxième langue de communication ainsi que de découvrir la culture des communautés francophones. Cette expérience permet aux élèves de percevoir les cultures francophones avec une sensibilité et une compréhension accrues. Une telle compréhension encourage l'acceptation de toutes les cultures et élargit la vision du monde.

Il est primordial d'aider les élèves à percevoir leur éducation en français comme un atout qui leur offre des possibilités multiples. Pour les aider à se bâtir une estime de soi en tant que personne bilingue, nous devons leur souligner les avantages uniques que leur offre la possibilité d'interagir avec des membres des deux groupes linguistiques.

Le lien entre la culture et la langue est si étroit que dans bien des circonstances, on en peut communiquer efficacement avec une personne sans avoir quelques connaissances de la culture de cette dernière. L'intégration d'une composante culturelle au programme de français en immersion a pour but de souligner ce lien et non de faire adopter la culture francophone aux élèves d'immersion. Cette intégration facilite la compréhension de la langue seconde et rend plus efficace la communication avec des francophones du Canada et d'ailleurs.

L'enseignement visant les résultats d'apprentissage reliés à la culture doit se faire de façon naturelle et être omniprésent dans toutes les autres situations d'apprentissage, que ce soit pour le français ou une toute autre matière.

Plus ces résultats d'apprentissage d'ordre culturel seront abordés naturellement et dans des situations variées, plus les élèves en viendront à communiquer efficacement avec des francophones d'origines diverses et à prendre conscience de la présence et de la diversité francophones dans le monde.

Valorisation de la diversité culturelle

L'éducation au multiculturalisme met l'accent sur la promotion de la compréhension, du respect et de l'acceptation de la diversité culturelle dans notre société. L'éducation au multiculturalisme consiste à :

- reconnaître que chaque personne appartient à un groupe culturel;
- accepter et à apprécier la diversité culturelle comme élément positif dans notre société;
- affirmer que tous les groupes ethnoculturels sont égaux dans notre société;
- comprendre que l'éducation au multiculturalisme s'adresse à tous les élèves;
- reconnaître que la plupart des cultures partagent beaucoup en commun, que les similitudes multiculturelles sont plus nombreuses que les différences et que le pluralisme culturel est un élément positif de la société;
- affirmer et à développer l'estime de soi fondée sur la fierté du patrimoine et à donner l'occasion aux élèves d'apprécier le patrimoine culturel d'autrui;
- promouvoir la compréhension multiculturelle, le civisme et l'harmonie raciale.

L'éducation à l'antiracisme

L'éducation à l'antiracisme vise à éliminer le racisme en identifiant et en changeant les politiques et les pratiques sociales, en reconnaissant les attitudes et les comportements individuels qui contribuent au racisme. L'éducation à l'antiracisme consiste à :

- présenter la nécessité de réfléchir à ses propres attitudes face aux races et au racisme;
- comprendre les causes du racisme afin de parvenir à l'égalité;
- reconnaître le racisme et à l'examiner tant au niveau personnel que social;
- reconnaître le fait que la lutte contre le racisme est une responsabilité personnelle;
- s'efforcer d'éliminer les obstacles systémiques qui marginalisent des groupes d'individus;
- donner aux individus l'occasion d'agir pour éliminer toutes formes de racisme, incluant les stéréotypes, les préjugés et la discrimination.

La pertinence de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme

Le multiculturalisme et l'antiracisme contribuent à la qualité de l'enseignement en offrant des expériences d'apprentissage qui valorisent la force basée sur la diversité et l'équité sociale, économique, politique et culturelle. L'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme offre aussi aux élèves des expériences d'apprentissage qui contribuent à leur développement social, émotionnel, esthétique, artistique, physique et intellectuel. Ils y puiseront les connaissances et les compétences sociales requises pour interagir efficacement avec des cultures variées.

Les éléments clés de l'éducation au multiculturalisme et à l'antiracisme sont ceux qui favorisent la compréhension et le respect de la diversité culturelle. Ces éléments aident à combattre et à éliminer les stéréotypes, les préjugés, la discrimination et toutes autres formes de racisme incluant les expériences personnelles vécues par tous les élèves.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE
ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français 	<ul style="list-style-type: none"> • Élaborer, avec les élèves, des grilles à échelles critériées, dans lesquelles vous identifiez la prise de risques comme étant un des critères. Se servir de ces grilles pour faire l'appréciation de rendement de diverses activités. • Réunir les élèves en petits groupes pour un remue-méninges, afin de dresser la liste des éléments qui leur posent des difficultés d'apprentissage en français. Leur demander ensuite de suggérer des stratégies qui pourraient faciliter leur apprentissage. • Encourager les élèves à noter et à représenter dans un dictionnaire personnel la bonne forme des erreurs identifiées lors des discussions avec leurs pairs ou l'enseignant. Les encourager ensuite à se servir du dictionnaire comme référence personnelle lors des productions à l'avenir. • Enregistrer des discussions des élèves en petits groupes. Ensuite, inviter les élèves à s'écouter, à identifier leurs erreurs, à s'auto-corriger et à expliquer leurs erreurs par écrit. • Inviter les élèves à ressortir des expressions idiomatiques dans des textes lus, des films visionnés etc. et à mettre en scène (en petits groupes) des jeux de rôles pour représenter chaque expression. Demander ensuite aux autres élèves de faire correspondre le jeu de rôles avec son expression. • Proposer aux élèves de représenter visuellement des expressions imagées identifiées lors de la lecture, l'écoute ou le visionnement d'un texte. Leur proposer ensuite d'expliquer leur représentation à un partenaire. • Mener une discussion avec les élèves sur les fonctionnements linguistiques différents en anglais et en français (p. ex. les faux-amis, les verbes suivis d'une préposition en anglais et précédés d'un préfixe en français : <i>to put back / remettre</i>, l'emploi du <i>tu</i> et du <i>vous</i> etc.). Leur demander ensuite de faire la comparaison d'un texte en français avec son équivalent anglais, à l'aide d'une représentation graphique appropriée. • Encourager les élèves à se servir d'un <i>Diagramme de Venn</i> afin de ressortir de textes variés les mots apparentés, les faux-amis et les congénères. Les encourager ensuite à expliquer leurs choix à un partenaire. • Regrouper les élèves en groupes de trois ou quatre pour qu'ils puissent identifier des façons de poursuivre leurs études en français (assister à des spectacles en français, garder des enfants francophones, écouter la musique de langue française etc.). Demander ensuite à chaque groupe de préparer un dépliant pour les autres élèves de l'école afin de les aider à approfondir leurs connaissances de la langue française.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Après l'étude d'un texte, inviter les élèves à expliquer les stratégies identifiées lors des discussions en petits groupes qui ont facilité leurs apprentissages. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les occasions où ils ont bien utilisé les expressions notées dans leurs dictionnaires personnels. • Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord la façon dont l'enregistrement de leurs discussions les a aidés à corriger leurs erreurs. Leur proposer ensuite d'y inclure les moyens dont ils se serviront pour limiter leurs erreurs à l'avenir. • Faire l'appréciation des jeux de rôles des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire comment les représentations graphiques ont facilité la compréhension des fonctionnements linguistiques différents en anglais et en français (faux-amis, mots congénères etc.) • Faire l'appréciation des dépliants à l'aide de critères établis préalablement avec les élèves. • Observer les élèves en se basant sur des critères tels que : L'élève : <ul style="list-style-type: none"> – prend des risques quand il s'exprime; – prend conscience des erreurs qu'il commet; – corrige les erreurs qu'il commet; – utilise correctement des expressions idiomatiques; – utilise correctement ses connaissances des faux-amis, des mots congénères pour déduire le sens d'un mot. 	<p>Voir les pages 153 et 154 du présent document pour plus de renseignements sur les journaux de bord.</p> <p>Voir l'annexe D-6 <i>Erreurs courantes</i> (p. 347) pour une liste d'erreurs commises par les élèves en immersion.</p> <p>Voir l'annexe B-5 (p. 279) pour plus de renseignements sur les échelles d'appréciation.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 58) et à l'annexe D-5 (p. 343-345) pour plus de renseignements sur les expressions idiomatiques.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les mots congénères, les faux amis etc., se référer au vidéo et au guide de visionnement <i>Les maux des mots</i> disponible à la bibliothèque du Learning Resources and Technology.</p>

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à travailler en petits groupes, afin de faire une recherche au sujet de la disponibilité de textes contemporains de langue française pour jeunes qui existent dans leur communauté (à la bibliothèque, dans Internet, aux librairies, à la maison etc.). Les encourager ensuite à représenter visuellement les résultats de leurs recherches en forme de graphique et à partager les informations en groupe-classe. • Remettre aux élèves une liste de dix titres de magazines de langue française y incluant son pays de publication et son domaine de spécialisation (p. ex. sciences, mode, voyages etc.). Demander ensuite aux élèves de choisir trois magazines de la liste qu'ils aimeraient lire et d'expliquer par écrit les raisons de leurs choix. • Demander aux élèves de choisir des extraits de textes pour jeunes, d'en faire la lecture à haute voix à la classe ou en petits groupes et de justifier leur choix. • Demander aux élèves de travailler en petites équipes afin de ressortir les éléments qui rendent un texte contemporain intéressant pour eux. En faire une mise en commun en groupe-classe. Encourager ensuite les élèves à se servir de ces éléments pour faire l'appréciation de plusieurs textes contemporains que vous leur proposez. • Inviter les élèves à travailler en groupes de deux afin de faire la lecture de plusieurs sites Web qui traitent d'un même sujet, d'identifier le site qui leur plaît le plus et de justifier leur choix à leur partenaire. • Inviter les élèves à préparer une affiche ou à faire une mise en scène d'extraits de textes contemporains lus, visionnés ou écoutés qui les ont plus. • Proposer aux élèves de visionner une variété de programmes de télévision de langue française et d'expliquer leurs réactions à ces programmes par écrit ou oralement. • Encourager les élèves à partager leurs idées sur un texte contemporain à l'aide de l'activité de <i>cercles littéraires</i>. • Encourager les élèves à varier leur lecture, leur visionnement ou leur écoute de textes contemporains en remplissant une grille qui tient compte du nombre de fois qu'ils traitent chaque type de texte.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources																																			
<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation des présentations des graphiques à partir de critères tels que : <ul style="list-style-type: none"> – l'information présentée est très claire; – le choix de graphique est approprié; – la signification des symboles est très claire; – les informations présentées faciliteront le choix de textes contemporains pour les élèves; – la variété d'accès aux textes dans la communauté est bien représentée. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord, comment les discussions en petites équipes les ont aidés à identifier des textes contemporains qu'ils trouvent intéressants. • Faire l'appréciation des mises en scène ou des affiches à partir de critères établis préalablement avec les élèves. • Observer si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – s'informent sur les textes contemporains appropriés à leur âge; – profitent des occasions pour lire, écouter, visionner des textes de langue française; – justifient leurs préférences d'une variété de textes de langue française; – se servent des éléments identifiés en petits groupes pour faire l'appréciation d'une variété de textes. • S'assurer que les élèves se servent d'une variété de textes en faisant l'appréciation de leurs grilles de lecture, de visionnement et d'écoute personnels. 	<p>Voir l'annexe C-4 (p. 327) pour plus de renseignements sur les graphiques.</p> <p>Se référer au document <i>Politique du programme des écoles publiques en matière d'accès et d'utilisation du réseau Internet</i> du ministère de l'Éducation, avant de demander aux élèves de faire des recherches dans Internet.</p> <p>Grille de lecture, de visionnement, et d'écoute personnels :</p> <table border="1" data-bbox="850 800 1446 1241"> <tr> <td colspan="5">Nom:</td> </tr> <tr> <td>Type de texte</td> <td>Date</td> <td>Date</td> <td>Date</td> <td>Date</td> </tr> <tr> <td>site Web</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>télévision</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>magazine</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>chanson</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>etc.</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Pour plus de renseignements sur les <i>cercles littéraires</i>, se référer aux documents <i>Literature Circles Voice and Choice in Book Clubs & Reading Groups</i> ou <i>Les textes littéraires à l'école</i> (chapitre 15 - <i>Trousse de Lecteurs actifs 7-8</i>). Se référer aussi aux pages 113 et 114 du présent document.</p>	Nom:					Type de texte	Date	Date	Date	Date	site Web					télévision					magazine					chanson					etc.				
Nom:																																				
Type de texte	Date	Date	Date	Date																																
site Web																																				
télévision																																				
magazine																																				
chanson																																				
etc.																																				

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de démontrer et d'expliquer une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Diviser la classe en groupes de quatre et demander à chaque groupe de faire une recherche sur une femme canadienne française qui a contribué à la francophonie canadienne. Leur demander ensuite de présenter les résultats de leurs recherches en forme de présentation orale ou de mise en scène. • Préparer une liste de noms de Canadiens français qui ont fait une contribution au pays. Inviter chaque élève à piger d'un sac le nom d'une de ces personnes. Inviter ensuite les élèves à faire une recherche sur la personne, à écrire sur une bande de papier sa plus grande contribution et à afficher la bande au mur afin de former un Temple de renommés. • Après avoir fait des recherches sur les contributions de nombreux francophones au Canada, demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'inventer un jeu de société qui mettrait en évidence les contributions identifiées. • Aider les élèves à créer la biographie d'un francophone renommé. Les inciter à trouver le plus grand nombre de renseignements pertinents. • Demander aux élèves d'écrire un poème, un récit, une pièce de théâtre, une chanson etc. ou de monter une présentation Power Point en l'honneur d'une vedette francophone qu'ils admirent. Les inviter ensuite à présenter leur texte au groupe-classe. • Inviter les élèves à créer un collage représentant la contribution de personnes francophones avec des dessins ou des photos découpées dans des revues. Leur demander ensuite d'afficher le collage au babillard de l'école afin de mettre en évidence la contribution des francophones à la société canadienne. • Demander aux élèves de discuter en petits groupes (stratégie <i>Jetons de participation</i>), les façons dont ils pourraient promouvoir les contributions des francophones identifiées lors de leurs recherches. (p. ex. pièce de théâtre, exposition culturelle, affiches, vidéoclip, francophone de la semaine etc.). Faire ensuite une mise en commun en groupe-classe afin d'identifier la méthode préférée des élèves. Leur demander de travailler sur la présentation de leur choix et de la partager avec les autres élèves de l'école, les parents, la communauté etc.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à faire l'appréciation par les pairs des présentations orales et des mises en scène à l'aide de critères établis préalablement. • Faire l'appréciation des biographies rédigées. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – respectent l'ordre d'une biographie (introduction, développement, conclusion); – donne des détails importants de la vie de la personne choisie; – décrivent la contribution de la personne à la francophonie canadienne; – s'expriment correctement en français; – font une synthèse des éléments présentés dans le développement et expriment leurs opinions personnelles sur la personne. • Observer les élèves pendant la rédaction de leurs textes qui mettent en évidence la vedette francophone qu'ils admirent. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – font des recherches nécessaires pour planifier leurs rédactions; – demandent l'avis des autres et profitent de leurs suggestions; – rédigent et corrigent un brouillon pour parvenir au texte final; – présentent les informations pertinentes; – présentent leur texte final d'une façon appropriée. • Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord leurs opinions au sujet de la contribution des francophones présentés en groupe-classe ou en petits groupes. • Noter si les élèves ont bien démontré une appréciation de la contribution du francophone choisi lors de la rédaction des poèmes, des récits, des pièces de théâtre, des chansons ou des présentations Power Point. 	<p>Se référer aux documents <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (« Pour faire un exposé oral », p. 6) et <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (« Comment faire un exposé oral », p. 62), pour plus de renseignements sur les démarches à suivre dans la préparation d'une présentation orale.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la rédaction d'une biographie, voir la page 42 du document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la contribution des Acadiens dans les arts visuels, la culture populaire, la littérature, la musique et le théâtre-cinéma, se référer à la trousse <i>FrançArts</i>.</p> <p>Pour obtenir des renseignements sur la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne, se référer au document et aux sites Web suivants:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Vidéo <i>Reflets du patrimoine</i> (La fondation CRB); – sites Web de <i>Francoidentitaire</i>; <i>Le Rendez-vous de la francophonie</i> (section <i>Grands personnages</i>); <i>Patrimoine canadien</i> (série de dépliants intitulés <i>Le sentier de l'Héroïsme</i>). <p>Voir le document <i>Ajouter aux compétences, Enseigner coopérer et apprendre au postsecondaire</i> de Jim Howden et Margerite Kopiec (p. 102) pour plus de renseignements sur la stratégie de <i>Jetons de participation</i>.</p>

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire un remue-ménages (stratégie de <i>graffiti circulaire</i>) sur les possibilités qui existent d'interagir avec des francophones dans leur région (p. ex. visite d'écoles françaises, club français, garde d'enfants francophones, soirées culturelles etc.). Demander à chaque équipe de faire une synthèse de son travail et d'afficher les suggestions de tous les groupes au mur. Leur demander ensuite de décider dans quelles activités ils vont participer. • Inviter en classe des représentants de différentes organisations offrant des services en français (la Fédération acadienne de la Nouvelle-Écosse, Alliance Française, CPF, Parcs Canada etc.). Demander aux élèves de préparer des questions à l'avance sur les possibilités d'interactions en français chez ces organisations. • Aider les élèves à communiquer avec des vedettes de langue française par le biais de différents clubs de fans. Les encourager ensuite à préparer des affiches pour présenter la vedette qu'ils ont choisie. • Faire la visite de régions acadiennes de la province en offrant aux élèves la possibilité d'interaction avec différents gens de la région. • Fournir aux élèves des occasions de communiquer par courrier électronique avec des classes francophones ou d'immersion que vous avez choisies, afin d'échanger des idées ou même travailler sur des projets en commun. • Encourager les élèves à participer aux expositions d'artistes francophones qui sont présentées dans leur région ou encourager la lecture des sites Internet des galeries d'art qui présentent les tableaux de ces artistes. • Encourager les élèves à participer aux activités de <i>La semaine nationale de la francophonie</i>. • Mener une discussion avec les élèves sur les avantages que leur offre la possibilité d'interaction avec les deux groupes linguistiques (p. ex. possibilités d'emploi, confiance en soi, meilleure appréciation de différents groupes linguistiques etc.). Leur demander ensuite de travailler en petits groupes afin de préparer un vidéoclip sur ces avantages. Le vidéoclip pourrait servir de promotion du programme d'immersion.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de garder une liste des activités qui se déroulent en français dans leur communauté et celles dans lesquelles ils participent. Leur demander de noter dans leur journal de bord comment ces interactions avec les francophones les aident à apprécier les avantages que le bilinguisme leur offre. • Faire l'appréciation des questions posées par les élèves pendant la visite des représentants des différentes organisations francophones. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – posé des questions appropriées pour le contexte; – posé des questions pour faciliter la compréhension des informations présentées; – utilisé une variété de questions de niveaux différents; – écouté les réponses données; – ressorti les possibilités d'interactions avec des francophones. • Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leurs affiches à partir de critères tels que : <ul style="list-style-type: none"> Mon affiche : <ul style="list-style-type: none"> – représente bien la vedette choisie; – est exempte de fautes de grammaire et d'orthographe; – fournit de l'information factuelle; – est claire et facile à comprendre; – est attirante, etc. • Proposer aux élèves de se servir de la représentation graphique <i>L'échelle</i> afin de mettre en priorité les avantages de visiter une région acadienne de la province. Leur demander ensuite de justifier individuellement l'ordre choisi. • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire comment leur participation aux activités de <i>La semaine nationale de la francophonie</i> les ont aidés à s'exprimer en français. • Faire l'appréciation des vidéoclips des élèves. Noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – se sont bien exprimés devant la caméra; – ont utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés; – ont présenté l'information dans un ordre logique; – ont présenté l'information d'une façon convaincante; – ont développé les idées principales en ajoutant des idées secondaires etc. 	<p>Voir le document <i>Ajouter aux compétences, Enseigner coopérer et apprendre au postsecondaire</i> de Jim Howden pour plus de renseignements sur la stratégie de <i>Graffiti circulaire</i> (p. 93).</p> <p>Voir l'annexe A-2 (p. 215-216) pour plus de renseignements sur les différents niveaux de questionnement.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 70) pour se renseigner sur différentes façons d'améliorer son français en dehors de la salle de classe.</p> <p>Pour obtenir plus d'informations sur les relations de correspondants avec d'autres écoles, se référer au site Web du CPF (liens Key Pals) ou au site Web de Franceworld, epals.</p> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 74) pour plus de renseignements sur les différentes composantes d'un message électronique.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 251) <i>L'échelle</i>.</p> <p>Se référer au site Web de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF) pour plus de renseignements sur les activités de <i>La semaine nationale de la francophonie</i>.</p> <p>Se référer à la page 75 du présent document pour plus de détails sur l'élaboration d'un projet vidéo.</p>

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser et de s'exprimer 	<ul style="list-style-type: none"> • Mener une discussion avec les élèves sur les éléments qui définissent une culture (p. ex. la langue, les croyances, les arts, les structures familiales, les fêtes, les sports, la politique, la nourriture etc.). Représenter visuellement les éléments à l'aide d'un logiciel tel que <i>Inspiration</i>. • Après l'écoute, le visionnement ou la lecture d'un texte qui présente des aspects d'une culture particulière, demander aux élèves d'identifier en petits groupes les éléments culturels présentés dans le texte. Se servir de la stratégie <i>Jetons de participation</i> pour la discussion. Demander ensuite aux élèves de représenter les éléments identifiés dans un tableau sous des catégories de leur choix et de présenter leurs tableaux aux autres groupes. • Après l'étude d'un texte informatif qui traite d'une culture particulière, demander aux élèves de travailler individuellement ou en équipes afin d'identifier les aspects qui sont spécifiques à la culture présentée et ceux qui rejoignent l'universel. Se servir d'une <i>carte en T</i> pour représenter les éléments identifiés. • Demander aux élèves de faire des recherches sur la communication non verbale (gestes et expressions faciales) de différentes cultures et de monter ensuite des sketches basés sur leurs recherches. • Remettre aux élèves une variété de textes dans lesquels on retrouve des mots locaux ou des expressions locales. Leur demander de travailler individuellement ou en équipes afin de ressortir ces mots et ces expressions, de les présenter graphiquement et de les expliquer au groupe-classe. • Proposer aux élèves de faire des recherches sur les habitudes, les intérêts, ou les activités de jeunes francophones à travers le monde. Leur proposer de présenter les résultats de leurs recherches sous forme d'affiche, de présentation Power Point ou de dramatisation enregistrée sur vidéo. • Après la lecture de plusieurs articles de magazines ou de revues qui traitent de la vie de jeunes adolescents francophones, inviter les élèves à faire la comparaison de leur vie avec celle des francophones à l'aide d'une <i>Matrice comparaison-contraste</i>. • Demander aux élèves de travailler en équipes de 3 ou 4 afin de dresser une liste des manières dont les contacts multiculturels influencent les gens (p. ex. la nourriture, les vêtements, la façon de parler, les croyances, la lecture, les idées etc.). En faire une mise en commun en groupe-classe. • Proposer aux élèves de rédiger un article de journal pour expliquer comment un artiste de leur choix reflète la société dans laquelle il ou elle vit.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources				
<ul style="list-style-type: none"> • Circuler en classe pendant que les élèves discutent des éléments culturels présentés dans un texte. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – écoutent les autres attentivement; – évitent les digressions; – parlent à leur tour; – identifient tous les éléments culturels présentés dans le texte; – organisent les éléments identifiés d'une manière appropriée etc. • Demander aux élèves d'associer des dessins de certains gestes ou de certaines expressions avec des cartes représentant différentes cultures. • S'assurer que les élèves se servent des mots locaux ou des expressions locales déjà identifiés dans leurs productions orales ou écrites subséquentes. • Faire l'appréciation des recherches sur la communication non verbale ou sur les habitudes et les activités de jeunes francophones. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – ont présenté des informations pertinentes; – ont fait une recherche sérieuse; – ont participé au travail du groupe; – se sont exprimés en français correct; – ont bien représenté visuellement les informations ressorties etc. • Faire l'appréciation des affiches, des présentations Power Point ou des dramatisations sur vidéo à l'aide de critères établis préalablement avec les élèves. • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire ou à noter dans leur journal de bord, les façons dont les influences culturelles ont changé leurs propres comportements ou leur façon de penser. 	<p>Se référer à la page 102 du document <i>Ajouter aux compétences, Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire</i> (Jim Howden et Marguerite Kopiec) pour plus de renseignements sur les <i>Jetons de participation</i>.</p> <p>Carte en T :</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="padding: 5px;">Aspects spécifiques</th> <th style="padding: 5px;">Aspects universels</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td style="height: 100px;"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Pour plus de renseignements sur la façon de mener une recherche, voir les documents <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 74) ou <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i> (p. 43).</p> <p>Se référer au document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 86) pour différentes façons de faire des comparaisons.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 230) <i>La matrice comparaison-contraste</i>.</p> <p>Pour plus d'informations sur les activités culturelles, se référer au document <i>Recueil d'activités culturelles - L'immersion et l'interculturalisme : Ouverture à la francophonie et aux autres cultures</i> (L'ACPI, 1995).</p> <p>Se référer à la collection <i>FrançArts</i> (7, rue de l'Atlantique et <i>Les enquêtes d'Octave</i>) pour une variété de textes sur la culture acadienne dans la région atlantique.</p>	Aspects spécifiques	Aspects universels		
Aspects spécifiques	Aspects universels				

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'examiner et de discuter de l'influence conditionnante des stéréotypes et des préjugés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, Internet, les chansons, la culture populaire, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à noter par écrit pendant une semaine, des exemples de stéréotypes et d'information fiable présentés sur différentes cultures dans les médias (télévision, Internet, magazines etc.). Les inviter ensuite à organiser les exemples dans un tableau et à présenter leurs résultats en petits groupes. En faire ensuite une mise en commun en groupe-classe. • Inviter les élèves à raconter en petits groupes des situations personnelles qu'ils ont vécues où ils se sont sentis victimes de discrimination (p. ex. un commis de magasin qui les a mal traités à cause de leur âge). En faire une mise en commun et discuter de leurs sentiments à cet égard. Choisir une des situations présentées et demander aux élèves de proposer une dizaine de moyens pour régler la situation. Afficher individuellement les dix suggestions, donner à chaque élève un montant fictif de 100\$ à dépenser sur les moyens qu'ils considèrent les plus efficaces et inviter les élèves à faire le tour des suggestions et à dépenser leur argent. Déterminer ensuite les suggestions les plus populaires et discuter avec les élèves les raisons pour lesquelles elles le sont. • Demander aux élèves de ressortir des éléments racistes dans une variété de textes (chansons, affiches, publicités, graffitis etc.) de même que des messages à propos de la lutte contre le racisme. Leur demander ensuite de présenter les éléments et les messages identifiés en forme d'affiches, de graphiques, de sketches etc. Mener une discussion en groupe-classe sur les meilleures façons de combattre le racisme identifiées lors de leurs recherches. • Fournir aux élèves une liste de sites Web sur un groupe culturel. Les aider à faire la critique de chaque site à partir d'une liste de critères développés avec eux (p. ex. le fournisseur de l'information, la date de la dernière mise à jour, les partis pris du texte et des images etc.). Demander ensuite aux élèves de choisir le meilleur site et de justifier leur choix. • Aider les élèves à concevoir et à effectuer un sondage auprès de leurs camarades de l'école sur leurs propres préjugés en leur posant des questions telles que : <i>Lorsqu'on raconte une blague raciste je..., J'ai (aucun, un, plusieurs, beaucoup d') ami(s) appartenant à d'autres groupes culturels autre que le mien</i> etc. Faire l'analyse des résultats du sondage en groupe-classe et discuter des moyens pour éliminer les préjugés identifiés. • Proposer aux élèves de rédiger une lettre à un journal de langue française ou à une station de radio ou de télévision de langue française sur les stéréotypes ou les informations préconçues qu'ils diffusent. Les encourager à suggérer des améliorations à apporter aux programmes diffusés. • À l'aide de la stratégie de <i>Réfléchir/partager/discuter</i>, demander aux élèves d'identifier des personnages à la télévision qui représentent des stéréotypes et de justifier leurs réponses. Leur demander ensuite de discuter de l'influence que jouent ces stéréotypes dans la société.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à rectifier certaines méconnaissances qu'ils ont au sujet de différents groupes culturels ou linguistiques. Leur demander de faire une réflexion dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> – Avant, je pensais que... – Maintenant, je pense que... – Je pense cela parce que... • Proposer aux élèves d'organiser leurs apprentissages sur l'élimination des préjugés et des stéréotypes dans des représentations graphiques appropriées. • Encourager les élèves à discuter avec un élève du niveau élémentaire de la présence et de l'influence des stéréotypes et des préjugés dans les chansons, les médias etc. ainsi que des manières dont on peut éliminer leur présence. • Inviter les élèves à discuter avec un partenaire des dangers de la présence des stéréotypes et des préjugés dans la société, dans Internet, dans la culture populaire etc. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment le sondage sur les préjugés les a aidés à identifier leurs propres préjugés et comment les discussions subséquentes les ont aidés à identifier des moyens pour les éliminer. • Faire l'appréciation des lettres destinées aux journaux ou aux stations de radio ou de télévision de langue française. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – respecté le format d'une lettre formelle (Préliminaires : en-tête, lieu et date, vedette; Corps : appel, lettre et salutation); – bien utilisé les formules usuelles des lettres d'affaires (Agréez, Madame la Présidente, etc.); – utilisé un niveau de langue approprié; – écrit sans faute; – bien identifié les stéréotypes ou les informations préconçues qu'ils diffusent; – suggéré des améliorations à apporter aux programmes. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur les stéréotypes dans les vidéoclips, se référer au document du ministère de l'Éducation de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan intitulé <i>Les stéréotypes dans les vidéoclips, Unité intégrée pour la 7^e (8e,9e) année (1994)</i>.</p> <p>Voir le site Web du Réseau éducation-médias pour des renseignements sur les préjugés dans les nouvelles.</p> <p>Voir le document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 24) pour plus de renseignements sur différentes façons d'organiser ses connaissances dans différentes représentations graphiques. Se référer aussi à l'annexe B-1 (p. 221-251) du présent document.</p> <p>Voir l'annexe B-9 (p. 297) <i>Évaluation de sites Web</i>.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 17) pour plus de renseignements sur la rédaction d'une lettre d'affaires.</p> <p>Se référer au document <i>Mettons fin au racisme</i> (Patrimoine canadien) pour des idées afin de mettre fin au racisme et pour des suggestions d'activités axées sur l'acceptation des autres.</p> <p>La trousse de la FÉPA, <i>L'Éducation aux droits de la personne</i> (section 4) offre des activités sur le racisme et la discrimination.</p> <p>La trousse <i>Traits d'union</i> (ERE Education, 1998) suggère des activités sur les relations multiculturelles. Elle est destinée aux enseignants des élèves de neuf à quinze ans.</p> <p>Voir le document <i>Ajouter aux compétences</i> (p. 81) de Jim Howden et Margerite Kopiec pour plus de renseignements pour la stratégie <i>Réfléchir/partager/discuter</i>.</p>

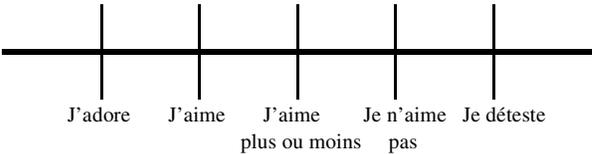
VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles 	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à discuter en petits groupes comment rester sensible aux différences culturelles dans leurs interactions quotidiennes. Leur demander de se servir d'une représentation graphique telle que <i>l'Étoile</i> pour noter leurs suggestions. En faire ensuite une mise en commun en groupe-classe. • Encourager les élèves à participer à des activités culturelles qui ont lieu dans la communauté. Les inviter ensuite à raconter aux autres élèves en forme d'un reportage, les différents aspects de la visite. • Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire des recherches sur un aspect culturel de différents pays francophones (p. ex. la musique, les expressions, les événements culturels, les coutumes etc.) Leur demander ensuite de présenter les résultats de leurs recherches en forme de saynètes, d'affiches, de tableaux etc. • Organiser avec les élèves une « exposition interactive » sur les cultures francophones à travers le monde. Leur proposer d'y inclure des photographies, de l'art, des illustrations, des artefacts, des enregistrements audio ou vidéo, ainsi que d'images trouvées dans Internet. • Encourager les élèves à faire le visionnement, l'écoute et la lecture d'une variété de textes (les chansons, les tableaux, la littérature etc.) sur les Acadiens. Leur demander ensuite d'identifier les éléments culturels qui s'y trouvent et de les organiser dans une représentation graphique appropriée. • Demander aux élèves de présenter oralement des aspects de leur propre culture aux autres élèves, soit en groupe-classe ou en petits groupes. Demander ensuite à chaque élève de remplir un <i>Diagramme de Venn</i> (ou autre représentation graphique Comparaison-contraste) afin de faire une comparaison entre les aspects de leur propre culture et ceux présentés par un autre élève de la classe. • Faire la visite d'un centre culturel de la région. Demander aux élèves de remplir un tableau <i>SVA Plus</i> avant, pendant et après la visite, pour identifier leurs connaissances antérieures et leurs nouvelles connaissances sur les coutumes associées à la culture étudiée. • Après avoir écouté une chanson, visionné un film, lu un magazine etc. de langue française, proposer aux élèves de se servir d'un continuum afin d'indiquer leurs préférences au sujet de ces différents produits culturels. Leur proposer ensuite de justifier leurs choix. • Inviter les élèves à apporter en classe des objets ayant des liens avec une culture particulière (ou avec leur propre culture) et de raconter l'histoire de cet objet. Aménager dans la salle de classe un coin musée pour exposer ces objets. • Encourager les élèves à rechercher de l'information sur une variété de cultures à partir d'une liste de sites Web que vous avez élaborée. Les encourager ensuite à repérer les caractéristiques culturelles identifiées lors de leurs recherches et à catégoriser les informations recueillies à l'aide d'une représentation graphique appropriée.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant leur contact avec divers textes de cultures différentes afin de s'assurer qu'ils démontrent du respect pour les aspects culturels présentés. • Encourager les élèves à faire l'appréciation par les pairs des reportages des élèves. Leur demander de noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – expliqué le déroulement des activités d'une façon claire et précise; – mis l'accent sur les coutumes des collectivités culturelles présentées lors de leur participation aux activités; – présenté des faits, de même que des opinions; – organisé leurs idées dans un ordre logique; – choisi un vocabulaire approprié etc. • Faire l'appréciation des saynètes, des affiches ou des tableaux des élèves, à l'aide de critères établis préalablement avec les élèves. • Faire l'appréciation de rendement de « l'exposition interactive » à l'aide de critères établis préalablement. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les activités ou les présentations touchant diverses coutumes culturelles (visite du centre culturel, coin musée, discussions en petits groupes etc.) les aideront à respecter la richesse de la diversité culturelle. • Inviter les élèves à s'asseoir en deux cercles concentriques avec chaque élève faisant face à un partenaire. Leur demander ensuite de partager les connaissances sur la diversité de coutumes culturelles qu'ils ont acquises pendant les activités. (Stratégie : <i>Les cercles concentriques.</i>) 	<p>Voir l'annexe B-1 <i>L'étoile-texte descriptif</i> (p. 222), <i>SVA Plus</i> (p. 244), <i>Diagramme de Venn</i> (p.228).</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> pour des renseignements sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la préparation, la planification, et la présentation d'une communication orale (p. 6); – les pays qui font partie de la Francophonie (p. 76); – les différences culturelles à l'intérieur de la Francophonie (p. 78); – la façon de mener une recherche (p. 43). <p>Se référer à la collection <i>FrançArts</i> (7, rue de l'Atlantique et <i>Les enquêtes d'Octave</i>) pour une variété de textes sur la culture acadienne dans la région atlantique.</p> <p>Se référer au document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> pour plus de renseignements sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> – la préparation, la planification, et la présentation d'une communication orale (p. 64 et 66); – la façon de mener une recherche (p. 74). <p>Continuum :</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Se référer à la page 79 du document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin pour plus de renseignements sur les <i>Cercles concentriques</i>.</p> <p>Voir le site Web de <i>Repsit</i> (University of Calgary) pour des renseignements sur la civilisation française à travers le monde.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les relations multiculturelles, se référer aux sites Web d'organismes tels :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Citoyenneté et Immigration Canada; – Ministère du Patrimoine canadien (Programme du multiculturalisme); – Institut interculturel de Montréal.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'explicitier et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un remue-méninges avec les élèves sur les personnes de diverses cultures qui ont contribué à l'activité humaine canadienne. Une fois la liste terminée, leur demander de former des équipes et de faire des recherches sur une des personnes de la liste. Leur demander ensuite de se baser sur les résultats de leurs recherches afin de réécrire les mots d'une chanson, d'inventer un jeu de société ou d'écrire un curriculum vitae de la personne. • Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de dessiner une ligne du temps sur laquelle ils situent les contributions principales de plusieurs personnes de cultures différentes ainsi que les dates de naissance et de décès s'il y a lieu. Leur demander ensuite de justifier leurs choix aux autres groupes. • Encourager les élèves à partager leurs connaissances au sujet des contributions de personnes de diverses cultures en participant à une table ronde sur le sujet. • Inviter les élèves à écrire une lettre à des personnalités de diverses cultures (du présent ou du passé) en précisant leur contribution à différents domaines de l'activité humaine canadienne. Partager les lettres avec les autres élèves de la classe. Créer ensuite un album de ces lettres et le faire circuler dans l'école. • Demander aux élèves de se baser sur des recherches, des présentations ou des discussions en groupes afin de rédiger un paragraphe d'opinion sur les contributions d'une personne canadienne de culture différente de la leur. • Proposer aux élèves de s'asseoir en deux cercles concentriques avec chaque élève faisant face à un partenaire. Leur demander ensuite de partager leurs opinions sur les contributions d'une variété de personnes à la société canadienne avec la personne leur faisant face. Leur demander de se déplacer à plusieurs reprises afin de changer de partenaires. (Stratégie : <i>Les cercles concentriques</i>). • Demander aux élèves de composer des slogans faisant la promotion des contributions des personnes de diverses cultures. Les afficher ensuite dans l'école. • Demander aux élèves de se servir de logiciels tels que Photoshop ou Image Blender afin de créer des tee shirts ou des logos qui font la promotion de la contribution de personnes de diverses cultures.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de faire l'appréciation par les pairs de leurs chansons, leurs jeux de société ou leurs curricula vitae à l'aide de critères établis préalablement avec eux. • Faire l'appréciation des lignes du temps des élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – conçu une ligne du temps claire et lisible; – employé un vocabulaire approprié; – bien suivi l'ordre chronologique des contributions des personnes identifiées; – ressorti les contributions principales des personnes sélectionnées. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs lettres à des personnalités de diverses cultures. Leur demander de noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – identifié les contributions principales des personnalités choisies; – respecté la structure d'une lettre formelle; – bien orthographié leur lettre; – bien organisé les informations sur les personnalités sélectionnées. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord le nom du personnage qui les a le plus impressionné lors des présentations et pour quelles raisons. • Laisser les élèves se jumeler ou former des équipes afin de débattre ce qu'ils ont appris au sujet des contributions des personnes de cultures diverses. • Demander aux élèves de faire le résumé de la présentation d'un autre élève sur les contributions d'une personne à l'activité humaine canadienne. Leur demander de la résumer sous la forme d'un message publicitaire télévisé d'une minute. • Proposer aux élèves de choisir la personne parmi toutes les personnes de cultures diverses présentées en classe qui a contribué le plus à l'activité humaine canadienne. Leur proposer ensuite de choisir un partenaire et de le convaincre en 30 secondes de la raison de leur choix. • Faire l'appréciation des paragraphes d'opinion des élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – présenté le sujet en une phrase ou deux; – exposé le fait qui a déclenché leur réflexion; – présenté des arguments pour appuyer leur opinion; – résumé l'opinion défendue en une phrase ou deux; – présenté les contributions principales de la personne choisie. 	<p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> pour plus de renseignements sur les étapes à suivre dans la rédaction :</p> <ul style="list-style-type: none"> – d'un curriculum vitae (p. 21); – d'une lettre (p. 17); – d'un paragraphe d'opinion (p. 25). <p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> (p. 79) de J. Howden et M. Kopiec, pour plus de renseignements sur les <i>cercles concentriques</i>.</p> <p>Se référer au document <i>Répertoire des artistes et des ressources artistiques et culturelles de la Nouvelle-Écosse</i> (disponible auprès du Conseil culturel acadien de la Nouvelle-Écosse) et à la collection <i>FrançArts (7, rue de l'Atlantique et Les enquêtes d'Octave)</i> pour des renseignements sur la contribution des Acadiens dans de nombreuses disciplines artistiques.</p> <p>Voir le site Web de <i>Les rendez-vous sur la francophonie</i> (sections <i>La francophonie en vedette</i> et <i>Grands personnages</i>) pour des fichiers sur des francophones qui ont contribué à l'activité humaine canadienne.</p> <p>Se référer aux sites Web du Musée canadien des civilisations pour plus de renseignements sur la contribution de différents groupes culturels à l'identité canadienne.</p> <p>Voir la série de vidéos <i>Minutes du patrimoine</i> (site Web d'Historica) pour des renseignements sur la contribution d'une variété de personnes à l'activité humaine canadienne.</p> <p>Voir <i>Les grands débrouillards</i> pour des renseignements sur les contributions de scientifiques canadiens (Trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7-8).</p>

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adolescent face à son milieu 	<ul style="list-style-type: none"> Faire un remue-méninges sur les droits qu'il est important de respecter dans la classe. Les noter au tableau, sur un transparent ou sur ordinateur (logiciel <i>Inspiration</i>). Choisir ensemble 5 à 10 droits et demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier les responsabilités qui en découlent. (p. ex. Droit : participer aux discussions, Responsabilité : écouter quand quelqu'un parle). En faire une mise en commun et élaborer ensemble une charte de la classe à partir des suggestions proposées. L'afficher au mur de la salle de classe. Recueillir des articles sur les droits des minorités concernant la langue et la culture. Demander aux élèves de former des équipes et à l'aide de la stratégie d'<i>équipes reconstituées</i> (Jigsaw) de lire et d'analyser les articles distribués. Leur demander ensuite de rédiger individuellement un éditorial au sujet d'un des articles discutés. Aider les élèves à établir des lignes directrices pour leur travail en équipes ou en groupe-classe (p. ex. s'encourager mutuellement, prendre son tour, écouter les autres, poser des questions, se tenir à la tâche etc.). Afficher les suggestions au mur. Aider les élèves à établir des critères en vue de remettre un prix du citoyen du monde à leur école. Leur demander ensuite de proposer des noms de candidats d'un tel prix et de justifier leurs choix. Mener une discussion avec les élèves sur les différentes façons dont un jeune citoyen peut faire valoir son point de vue (p. ex. s'impliquer dans le conseil des élèves de l'école, écrire un éditorial au journal, faire partie d'un club environnemental, téléphoner à son conseiller municipal, etc.). Inviter ensuite les élèves à se baser sur la discussion afin de créer des affiches pour promouvoir la participation active des jeunes dans la vie de leur communauté. Remettre aux élèves une variété de manchettes de journaux qui décrivent des problèmes de société de leur milieu (p. ex. la violence chez les jeunes). Leur demander de discuter en équipes des problèmes et du rôle que peuvent jouer les adolescents dans la résolution de ces problèmes. Les inviter ensuite à présenter et à justifier leurs solutions aux autres équipes. Encourager les élèves à voter pour les meilleures solutions proposées. À l'aide de la stratégie <i>Réfléchir/partager/discuter</i>, proposer aux élèves d'identifier les activités bénévoles du milieu auxquelles ils peuvent participer. Leur proposer ensuite d'en choisir une et de la présenter aux autres équipes de la classe. Amorcer une discussion avec les élèves sur les droits humains de différents groupes de leur communauté. Leur demander ensuite de composer des slogans, des affichettes pour autos, ou des logos pour promouvoir les droits humains dans la communauté.

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord le rôle de la coopération et de la participation dans l'élaboration de la charte de la classe. • Encourager les élèves à noter par écrit comment ils ont respecté les droits et les responsabilités de la charte de la classe et comment ils proposent de s'améliorer si nécessaire. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leur éditorial sur l'article distribué. Leur demander de noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – présenté le sujet en une phrase ou deux; – exposé la situation controversée; – défendu leur point de vue à l'aide de plusieurs arguments; – résumé l'opinion défendue. • Filmer les élèves pendant les discussions en équipes, en cercles littéraires ou en groupe-classe. Les encourager à faire individuellement l'appréciation de leurs comportements à l'aide des lignes directrices établies préalablement avec l'enseignant. • Faire l'appréciation des affiches ou des affichettes composées par les élèves. Noter si : <ul style="list-style-type: none"> – le message est clair et bien écrit; – le visuel appuie le message écrit; – le public cible est bien identifié; – le choix de couleurs et de lettrage est approprié; – les affiches ou affichettes font la promotion de la participation active des jeunes ou des droits humains dans la communauté. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs présentations au sujet des activités bénévoles à l'aide de critères établis préalablement. • Observer les élèves en petits groupes ou en groupe-classe. Noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – assument leurs responsabilités au sein du groupe; – font valoir leur point de vue; – respectent les droits de leurs camarades de classe; – contribuent à la promotion des droits de nombreux groupes pendant leurs discussions, etc. 	<p>Se référer aux documents suivants pour de nombreuses activités sur les droits et responsabilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>L'éducation aux droits de la personne</i> (Fondation d'éducation des provinces Atlantiques); – <i>Mettons fin au racisme</i> (Patrimoine canadien); – <i>L'Éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire</i> (Chenelière-McGraw-Hill). <p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> (p. 49), de J. Howden and H. Martin pour plus de renseignements sur les <i>équipes reconstituées</i> (Jigsaw).</p> <p>Voir les sites Web suivants afin d'obtenir plus de renseignements au sujet des droits de la personne:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Fondation canadienne des droits de la personne; – Commission canadienne des droits de la personne; – Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse. <p>Pour obtenir plus d'informations sur les droits des enfants, se référer à la Déclaration des droits de l'enfant dans le document <i>Recueil d'activités culturelles- L'immersion et l'interculturalisme : Ouverture à la francophonie et aux autres cultures</i> (L'ACPI, 1995). Se référer aussi à <i>Droit devant</i>, une trousse éducative sur les droits humains destinée aux enseignants des élèves de neuf à quinze ans (ERE Education, 1998).</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p.25) pour des informations au sujet de la rédaction d'un éditorial.</p> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 64) ou le document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 20), pour plus de renseignements sur les stratégies pour travailler et apprendre en groupe.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur la stratégie <i>Réfléchir/partager/discuter</i>, se référer au document <i>Ajouter aux compétences</i> (p. 87) de J. Howden et M. Kopiec.</p>

Deuxième volet : Écoute et expression orale

L'écoute et l'expression orale, inséparables dans la vie réelle, font partie d'un processus indissociable que l'on appelle « le parler » et constituent une partie très importante du programme de français. Les élèves utilisent ce « parler » pour penser de façon créative et critique et pour communiquer avec les autres dans divers contextes.

Toutes les activités auxquelles se livrent les élèves doivent contribuer à leur apprentissage dans les autres disciplines du programme d'études. Il s'ensuit donc qu'en 7^e année, les activités portent d'avantage sur les habiletés associées en premier lieu aux textes informatifs et en second lieu, aux textes expressifs puisque ceux-ci représentent en plus grande partie, les types de textes que les élèves doivent aborder dans les autres domaines. Pour ces raisons, il faut travailler les activités d'écoute et d'expression orale ensemble dans la salle de classe.

Malgré cette corrélation qui existe entre l'habileté à parler et l'habileté à écouter, il est toutefois possible d'identifier des conditions qui favorisent particulièrement l'une ou l'autre.

Écoute

L'habileté à comprendre un texte oral ne doit pas être négligée en salle de classe. Il ne faut pas confondre le savoir « écouter » avec le savoir « entendre ». On peut très bien avoir entendu un message sans en avoir compris le sens.

Les éléments suivants favorisent l'écoute :

La motivation à comprendre

Il faut avoir une raison d'écouter un texte pour faire l'effort de bien le comprendre. Donc, le texte doit rejoindre les intérêts et les goûts des élèves.

Les connaissances antérieures

Les élèves qui possèdent des connaissances correspondant au thème traité, retiennent mieux l'information contenue et sont plus aptes à faire des inférences basées sur le texte. L'enseignant doit donc prévoir des activités (remue-ménages, prédictions, anticipations) qui permettent aux élèves d'activer leur bagage de connaissances de base.

Préparation à l'écoute

Le remue-ménages

Le remue-ménages consiste à susciter le plus grand nombre possible d'idées liées à une question ou à un thème. Cette méthode repose sur un principe fondamental : plus les idées de départ sont nombreuses, plus les chances seront grandes qu'une solution créative ou intéressante soit suggérée.

L'enseignant choisit d'abord le ou les concepts clés dans le texte. Il invite les élèves à faire des associations à partir du concept présenté. Les élèves peuvent travailler en dyades ou en groupes et inscrire leurs idées sur un schéma tel une étoile. L'activité peut aussi se faire avec la classe entière. À mesure que les élèves proposent des idées, l'enseignant les inscrit sur un transparent, au tableau, sur une feuille volante, etc.

L'utilisation de cette méthode dans l'enseignement en immersion n'est pas toujours évidente à cause des difficultés d'expression qui peuvent ralentir le cours des idées. Le remue-méninges est pourtant très efficace dans ce contexte pédagogique puisqu'il permet de développer le vocabulaire et les structures en partant des connaissances acquises préalablement. Voici quelques conseils pour assurer le succès de cette méthode avec des élèves d'immersion :

- inviter les élèves à joindre le geste à la parole, à illustrer leurs idées, à faire des paraphrases lorsque les expressions françaises ne leur viennent pas à l'esprit;
- si les élèves ne parviennent pas à exprimer leur pensée et utilisent un terme anglais, leur proposer immédiatement l'équivalent français et le noter en ajoutant à côté une illustration ou une brève explication entre parenthèses pour que les élèves se souviennent du sens;
- si le terme français ne vous vient pas à l'esprit, n'hésitez pas à l'avouer et à consulter un dictionnaire de traduction ou un dictionnaire illustré.

Les prédictions

Les activités de prédiction sont de bonnes activités de préparation à la compréhension d'un texte oral et écrit.

La prédiction fait appel à des processus cognitifs de haut niveau tels que faire des inférences, envisager des possibilités, porter un jugement ou tirer des conclusions.

L'enseignant prépare une série de questions portant sur les éléments importants du texte. Il demande aux élèves de répondre aux questions en proposant et en justifiant des hypothèses.

Le fait d'avoir effectué des prédictions et de les avoir justifiées motivera les élèves à lire ou à écouter le texte afin de voir jusqu'à quel point leurs prédictions concordent avec son contenu.

Le guide d'anticipation

Cette technique vise à stimuler les connaissances des élèves ainsi qu'à corriger ou à modifier des connaissances erronées.

L'enseignant identifie premièrement les principaux concepts ou informations contenus dans le texte. Il prépare cinq ou six énoncés qui sont soit vrais ou attirants mais faux. Les élèves remplissent la première partie du questionnaire (individuellement ou en partenaires). Une discussion sur les différents éléments du questionnaire s'ensuit.

Les élèves écoutent ensuite le texte et remplissent la deuxième partie du questionnaire. Si la réponse originale ne concorde pas avec le texte, l'élève reformule ce qu'il a appris dans ses propres mots.

Une nouvelle discussion permet alors d'identifier les concepts qui ont été modifiés par l'écoute du texte.

Guide d'anticipation

Partie 1		
D'accord	Pas d'accord	Énoncé
_____	_____	1. _____
_____	_____	2. _____
_____	_____	3. _____
_____	_____	4. _____
_____	_____	5. _____
Partie 2		
Ma réponse concorde avec le texte	Ma réponse ne concorde pas avec le texte	Information qui vient du texte
_____	_____	1. _____
_____	_____	2. _____
_____	_____	3. _____
_____	_____	4. _____
_____	_____	5. _____

Les connaissances linguistiques

L'enseignant doit veiller à ce que les connaissances linguistiques des élèves soient suffisantes et qu'ainsi le vocabulaire, la syntaxe et les éléments phoniques n'empêchent pas la compréhension du texte.

L'enseignement du vocabulaire et des structures

L'une des premières étapes de la planification d'une leçon est d'anticiper les difficultés de vocabulaire et de sélectionner parmi ces termes les mots et les expressions dont il faut connaître le sens pour comprendre les idées importantes du texte et ceux qui correspondent à des concepts clés sur lesquels on travaille.

Enseigner ces mots essentiels avant d'aborder une leçon ou en faire rechercher la définition dans le dictionnaire ne représentent pas des méthodes d'enseignement efficaces. On assure une compréhension plus approfondie et on favorise le transfert des connaissances à d'autres contextes en :

- présentant des objets concrets ou des représentations visuelles de ces termes;
- intégrant l'enseignement de ces termes aux activités de la mise en situation;
- encourageant les élèves à mettre en oeuvre diverses stratégies de compréhension.

Nagy (1990) suggère que l'enseignant peut intervenir dans l'acquisition du vocabulaire en utilisant des stratégies qui favorisent :

- l'intégration du nouveau vocabulaire aux connaissances antérieures des élèves;
- la répétition des nouveaux mots dans un contexte et dans un but précis;
- l'utilisation du nouveau vocabulaire dans des situations signifiantes.

La liste des mots clés

Avant l'écoute ou la lecture d'un texte, l'enseignant remet aux élèves une liste de mots clés tirés du texte. Ces mots clés représentent les informations importantes du texte.

Les élèves travaillent en équipes et essaient de regrouper les divers éléments de la liste.

Les élèves doivent justifier et discuter leur point de vue. Cette discussion amène les élèves à faire des prédictions et crée un désir d'écouter ou de lire le texte afin de vérifier leurs hypothèses.

Les élèves doivent savoir que certains de leurs énoncés seront peut-être erronés. Il faudrait veiller à ce que les élèves modifient par la suite leurs connaissances erronées.

Expression orale

Les conditions décrites ci-après favorisent particulièrement l'expression orale.

Des situations réelles, pertinentes et intéressantes

Il est important que les sujets traités en salle de classe soient tirés du vécu des élèves. Il revient à l'enseignant de trouver et d'exploiter les centres d'intérêt des élèves. L'enseignant doit aussi s'assurer que les élèves possèdent un bagage langagier suffisant avant d'entreprendre la réalisation de l'activité.

Des occasions de communication nombreuses et variées

Au courant de l'année, les élèves doivent être placés dans des situations de communication dont les intentions varient (exprimer des sentiments, informer, inciter, divertir, etc.). Un sujet peut se rattacher à plusieurs intentions de communication différentes. Il faudrait aussi faire attention à la durée de l'activité puisque les élèves peuvent perdre intérêt lorsqu'une activité est trop longue, même si elle est très intéressante.

Des intentions de communication bien définies

Avant de s'exprimer, les élèves doivent savoir exactement ce que l'on s'attend d'eux. Doivent-ils exprimer leurs sentiments ou leurs opinions, présenter des renseignements, faire une description, inciter quelqu'un à agir?

Un climat de salle de classe stimulant et sécurisant

L'atmosphère de la salle de classe doit être détendu et accueillant. Les élèves doivent se sentir encouragés et soutenus par leurs pairs et par l'enseignant.

Un public intéressé

On doit s'efforcer de fournir aux élèves des occasions de s'adresser à divers groupes de personnes tels que d'autres classes, d'autres enseignants, des invités francophones, etc.

Lorsque l'élève s'exprime oralement, il s'engage dans un processus où le contenu et la forme du texte s'avèrent importants.

Le contenu comprend le choix et l'organisation des informations. L'élève doit choisir les informations pertinentes tout en tenant compte de l'intention de communication. Donc, il ne doit pas parler de ses sentiments personnels si on lui demande de présenter des faits. Il doit aussi respecter l'ordre des idées et les présenter de façon logique.

La forme comprend la connaissance du vocabulaire et de la syntaxe ainsi que les éléments prosodiques. Lors de la présentation d'un texte oral, une place

importante doit être accordée au vocabulaire. Un vocabulaire mal choisi, l'emploi d'anglicismes, ou des mots imprécis peuvent nuire à la clarté du message. La syntaxe fait référence à la structure des phrases. Elle permet de lier les parties d'une phrase de façon logique.

Les éléments prosodiques tels que l'intonation, la prononciation, le gestuel, la mimique, le débit et l'articulation servent à mieux répondre à une intention de communication. Même si les élèves n'utilisent pas tous ces éléments chaque fois qu'ils s'expriment, il est essentiel qu'ils se rendent compte du rôle que jouent ces éléments dans la compréhension du message. On peut souvent, à l'aide d'un seul geste ou d'une seule mimique, bien faire comprendre un message ou clarifier une situation confuse.

Le point sur... La phonétique en didactique des langues.

Champagne-Muzar, C. et Bourdages, J.S. (1993)

À noter :

La présence d'un grand nombre d'erreurs phonétiques peut nuire à la compréhension et à la clarté d'un message. La phonétique joue aussi un rôle important dans la compréhension auditive et la lecture. On doit donc insister sur la bonne prononciation du français dans toutes les activités orales.

Le but n'est pas nécessairement de développer des habiletés de locuteur natif mais plutôt de permettre aux élèves de s'exprimer en respectant l'intention de communication et les règles de l'expression en français. Les élèves doivent apprendre dès que possible à prononcer correctement, en employant l'intonation qui convient et en évitant de suivre les habitudes de la langue anglaise.

Activités d'expression orale

Ces habiletés s'acquièrent au fil d'activités linguistiques intégrées basées sur le vécu des élèves, leur savoir, leurs besoins et leurs intérêts. Ces activités pourraient inclure :

- des reportages sur l'actualité;
- des histoires;
- des saynètes;
- des chansons, des poèmes;
- des présentations orales;
- le théâtre;
- l'art oratoire;
- des jeux de rôles;
- des débats;
- des entrevues;
- des projets vidéos.

Le jeu de rôle

La définition du jeu de rôle et de la simulation diffère selon les sources consultées, les deux expressions étant souvent utilisées l'une pour l'autre. Dans le présent document, la simulation implique un projet de plus grande envergure que le jeu de rôle, plus détaillé et plus complexe, qui s'étale souvent sur plusieurs semaines et implique une série de scènes ou plusieurs scènes jouées simultanément. La simulation peut comprendre des jeux de rôles. Ajoutons que la simulation requiert une planification minutieuse.

Le jeu de rôle est d'une durée plus limitée (une quinzaine de minutes au plus) et suppose une situation restreinte, une improvisation. Les participants reçoivent

cependant des directives précises et une description détaillée de la situation. Le jeu de rôle est une stratégie d'enseignement interactive qui se prête bien au développement de la compétence communicative. Il permet à l'élève d'employer sa langue seconde dans une variété de rôles imitant les contextes de la vie quotidienne hors de la salle de classe. Il peut l'amener à tenter de résoudre des problèmes ou des conflits moraux, intellectuels et affectifs et à prendre des décisions. On devrait donc faire appel à cette stratégie régulièrement.

Le jeu de rôle permet de mieux comprendre le comportement humain et pousse ainsi l'élève à réfléchir à son propre comportement.

Au cours du jeu de rôle, l'élève n'essaie pas de prendre les traits physiques d'un personnage, mais adopte des attitudes, imaginant l'attitude que le personnage aurait dans une situation donnée.

Le jeu de rôle s'avère très utile dans tous les domaines d'étude. L'enseignant peut choisir des contextes reliés au thème ou au concept étudié, donnant aux élèves l'occasion d'utiliser leurs connaissances au cours du jeu de rôle. En jouant des rôles, les élèves peuvent monter de courtes saynètes, tenir une réunion, faire une entrevue ou participer à une discussion informelle.

Pratiques communicatives 2.
Ministère de l'Éducation du Québec
(1989)

Le jeu de rôle améliore les habiletés d'expression orale et sert souvent de déclencheur à l'écriture; à l'intérieur du jeu de rôle, l'élève est souvent amené à écrire une lettre, rédiger une liste ou présenter un rapport. L'enseignant devrait aussi parfois lui demander de réfléchir par écrit dans son journal de bord, pour l'aider à prendre conscience de ce qui s'est passé.

Enseignement et apprentissage en langue seconde. Maternelle à 12^e année.
Ministère de l'Éducation de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan
(1994)

Les activités qui précèdent le jeu de rôle doivent bien fournir le vocabulaire et les structures dont les élèves auront besoin pour communiquer dans le contexte donné.

Le jeu de rôle permet aux élèves d'utiliser un niveau de langue et des expressions qu'ils n'auraient peut-être pas l'occasion d'utiliser autrement. Les élèves d'immersion n'ont généralement l'occasion de parler français que dans la salle de classe. Le jeu de rôle les place dans des situations et dans la peau d'autres personnes, les obligeant à adopter un langage approprié.

Le débat

Voir annexe B-2 p. 253-267

La préparation du débat permet aux élèves d'élargir leur connaissance du vocabulaire et des structures reliés à un thème particulier. Le débat lui-même renforce cette connaissance puisque les élèves sont amenés à réutiliser les expressions apprises plus tôt.

Afin de permettre aux élèves de fonctionner efficacement en situation de débat, on aurait intérêt à les familiariser avec les expressions du débat de même que la démarche du débat, selon Laurin (1979).

L'entrevue

L'entrevue, dans sa forme la plus simple, est un dialogue à deux ou plusieurs interlocuteurs où l'on pose des questions et l'autre apporte des réponses. La personne qui mène l'entrevue s'efforce d'entrer dans le monde de la personne interviewée soit pour obtenir une information (scientifique ou technique par exemple), soit pour obtenir de l'interviewé des réactions personnelles sur un

thème ou sur lui-même. Pour atteindre ces objectifs, l'entrevue exige la préparation d'un bon questionnaire.

- *La rédaction des questions* : un travail sur l'interrogation, les choix de formes;
- *La sélection des questions* : il faut éviter la répétition, les recoupements, les questions trop fermées;
- *La partie des questions*: éviter les questions trop personnelles ou indiscretes ainsi que les questions trop générales qui n'impliquent pas l'interviewé; s'assurer qu'un élément de la réponse n'est pas déjà donné dans la question (dans la formulation ou dans l'intonation).

Un projet vidéo

Le projet vidéo présente une occasion d'intégrer la langue à d'autres matières, par exemple les sciences humaines, lors de la production d'un téléjournal. La réalisation d'une vidéo requiert un travail coopératif de tous les membres de l'équipe.

Une démarche possible serait la suivante :

1. Les élèves visionnent et analysent une ou deux émissions afin de ressortir les éléments clés de ce genre d'émission.
2. L'enseignant et les élèves génèrent les critères d'appréciation pour le projet.
3. Les élèves en groupes de 4 ou 5 entreprennent la réalisation de la vidéo. Ils suivent le modèle des émissions qu'ils ont visionnées.
4. Après quelques jours de préparation, l'enseignant se réunit avec chaque groupe pour discuter des progrès du projet. Une date limite est fixée pour rendre les brouillons des scripts.
5. L'enseignant se réunit une deuxième fois avec chaque groupe pour discuter les scripts révisés.
6. Au besoin, l'enseignant donne des mini-leçons.
7. Chaque groupe filme son émission. Cette étape peut être faite après la classe, dans l'école ou ailleurs.
8. Toute la classe regarde les émissions. Une objectivation selon une grille d'auto-appréciation et une discussion en plus grand groupe s'ensuivent.
9. On pourrait ensuite prêter les vidéos aux autres classes ou les montrer lors des soirées des parents.

Les critères d'observation et d'appréciation pourraient inclure :

- l'organisation pour diviser les tâches;
- le choix du sujet;
- la révision des textes;
- l'organisation pour le matériel d'appui et l'enregistrement;
- l'expression devant la caméra.

La correction de l'erreur

Les questions du quoi, quand et comment corriger sont abordées dans le volet « L'écriture et la représentation » (voir pages 161-163).

L'appréciation de rendement de l'écoute et de l'expression orale

L'appréciation de rendement est traitée dans la section « Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion » page 35. L'appréciation des habiletés d'écoute et d'expression orale peut être effectuée à l'aide des outils qui y sont présentés.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

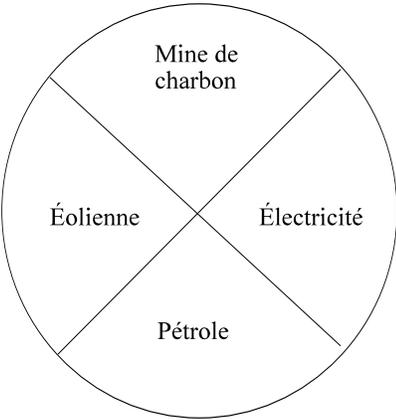
ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Filmer un élève en train d'expliquer oralement le fonctionnement d'un appareil électronique ou la préparation d'un plat de cuisine. Demander ensuite aux élèves de reformuler les directives présentées en expliquant à un partenaire le fonctionnement de l'appareil ou la préparation du plat, en dessinant les différentes étapes à suivre, ou en remplissant une représentation graphique telle que le <i>Tableau séquentiel</i>. • Afin d'aider les élèves à repérer les informations pertinentes d'un texte narratif, remplir en groupe-classe la représentation graphique <i>Structure narrative</i> après l'écoute du texte. Les encourager ensuite à remplir, individuellement ou en petits groupes, une représentation graphique semblable, après l'écoute d'un autre texte narratif. • Suite à l'écoute d'un texte, encourager les élèves à identifier individuellement les mots clés du texte reliés au concept de base en leur demandant de remplir les quatre sections d'un <i>cercle conceptuel</i> ("concept circle"). Les encourager ensuite à expliquer leurs choix de mots à un partenaire, à déterminer le sens de chaque mot et à analyser les liens entre les mots. • Encourager les élèves à créer des associations entre des mots clés d'un texte et un objet afin de mieux retenir le vocabulaire. Présenter l'objet à la classe et demander aux élèves de noter individuellement comment le mot est comme l'objet, puis de partager leurs associations avec un partenaire ou la classe tout entière. • Pour vérifier si les élèves ont bien saisi les messages explicites d'un texte, leur distribuer une feuille sur laquelle on a dessiné un triangle divisé en trois sections qui contiennent chacune le nom d'un objet. Inviter les élèves à faire individuellement des analogies entre les noms des trois objets et les messages du texte. En faire une mise en commun. • Suite à l'écoute d'un court texte informatif dans lequel l'idée principale est implicite, demander aux élèves de travailler en petits groupes et d'identifier le sujet et l'essentiel du texte. Puis leur demander de formuler une phrase représentant ces éléments. Leur demander de justifier leur phrase aux autres. Ils ont bien identifié l'idée principale si la plupart du texte se rapporte à la phrase qu'ils ont écrite. • À la suite d'une écoute, demander aux élèves de former des petits groupes et d'écrire individuellement sur une feuille cinq mots qui résument, selon eux, les aspects importants du texte. Leur demander ensuite d'expliquer leurs choix aux autres membres du groupe. • Suite à l'écoute d'un texte, demander aux élèves d'écrire individuellement, trois phrases qui résument le texte. Leur demander ensuite de passer leur feuille à un partenaire pour qu'il ajoute des commentaires ou des corrections au résumé. Demander aux élèves de tenir compte des commentaires ou des corrections de leur partenaire avant de soumettre la version finale du résumé. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de l'écoute des étapes à suivre dans le fonctionnement d'un appareil électronique ou la préparation d'une recette. Leur demander d'expliquer le rôle de différentes stratégies d'écoute dans la compréhension de ces textes. • Faire l'appréciation des explications, des dessins ou des représentations graphiques des étapes dans le fonctionnement d'un appareil électronique ou la préparation d'une recette. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – respecté l'ordre des étapes; – ressorti les idées principales de la présentation; – utilisé le vocabulaire spécifique au sujet présenté; – bien représenté visuellement les idées présentées à l'oral; – ressorti les mots connecteurs propres à un texte informatif (genre séquentiel) etc. • Inviter les élèves à expliquer en petits groupes le rôle que jouent les représentations graphiques dans l'identification des informations pertinentes et superflues d'un texte. • Proposer aux élèves de se baser sur leurs discussions en petits groupes afin d'identifier les idées principales implicites d'une variété de textes. • Suite à l'écoute d'une histoire, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – identifier les informations principales; – fournir les messages explicites et implicites; – repérer les mots ou les expressions clés; – reformuler les informations dans leurs propres mots. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 57) pour plus de renseignements sur différentes stratégies pour mieux écouter et comprendre une langue seconde.</p> <p><i>Cercle conceptuel :</i></p> <p style="text-align: center;">Concept : Énergie</p> <div style="text-align: center;">  </div> <p>Voir les annexes suivantes : annexe B-1 (p. 227) <i>Tableau séquentiel</i> annexe B-1 (p. 239) <i>Structure narrative</i> annexe A-3 (p. 217) <i>Structure du texte- Connecteurs</i></p> <p>Pour plus de renseignements sur le rôle des représentations graphiques, se référer aux pages 114 et 115 du présent document.</p> <p>Se référer aux pages 71 et 72 du présent document pour plus de renseignements sur l'enseignement du vocabulaire.</p> <p>Voir les pages 155 et 156 du présent document pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un texte.</p> <p>Se référer aux pages 156-157 et aux annexes D-3 et D-4 (p. 339 à 342) de ce document, pour plus de renseignements sur l'élaboration d'un résumé.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> Suite à l'écoute d'un texte, demander aux élèves d'écrire individuellement sur le côté gauche d'une page blanche, les numéros 3 2 1. Leur demander ensuite de noter à côté du numéro 3, trois énoncés qui décrivent les points les plus importants de l'écoute, à côté du numéro 2, deux énoncés qui décrivent le lien entre l'écoute et leur vécu, et à côté du numéro 1, une question ou un commentaire qui se rapporte à l'écoute. (Stratégie 3-2-1). Les encourager à partager leurs réponses avec un partenaire ou la classe tout entière. Faire venir un invité en classe pour parler aux élèves d'un sujet qui pourrait soulever une controverse. Après la visite, mener une discussion sur le point de vue exprimé par l'invité. S'assurer que les élèves justifient leurs réponses à l'aide d'exemples tirés de la présentation. Inviter les élèves à identifier individuellement ou en petits groupes les faits et les opinions d'un reportage à l'aide d'une <i>carte en T</i>. En faire ensuite une mise en commun. Préparer une série de questions portant sur les éléments importants d'un texte oral. Avant l'écoute, demander aux élèves de répondre aux questions en proposant et en justifiant des hypothèses. Suite à l'écoute, leur demander de vérifier jusqu'à quel point leurs hypothèses concordent avec le texte. Suite à l'écoute d'un récit, encourager les élèves à identifier les liens entre les personnages du texte à l'aide d'une représentation graphique telle que le <i>Sociogramme</i>. Leur demander ensuite de justifier leurs réponses en groupe-classe ou à un partenaire et d'expliquer l'impact des événements sur les personnages.

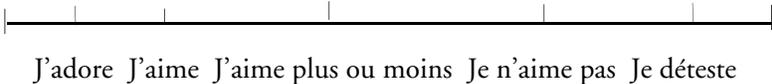
ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources		
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les deux idées ou concepts les plus importants d'un texte qu'ils viennent d'écouter. Leur demander ensuite de noter l'idée ou le concept qu'ils ont besoin de clarifier. Leur demander de partager ces renseignements en petits groupes ou avec la classe tout entière. • Afin de s'assurer que les élèves ont bien compris le rôle que jouent différents facteurs dans l'identification du point de vue d'un auteur ou d'un émetteur, leur demander de faire une présentation orale en adoptant le point de vue contraire de celui de l'invité en classe. Noter si les élèves se servent d'adverbes, d'expressions, de pronoms etc. appropriés pour communiquer le point de vue adopté. • Au moment des prédictions des élèves, noter s'ils peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – faire des prédictions sur des événements subséquents; – identifier les indices sur lesquels sont basés leurs prédictions. • Faire l'appréciation des sociogrammes des élèves et des discussions subséquentes. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – identifié le personnage principal du texte (le héros); – identifié les personnages qui aident le personnage central (les adjuvants); – identifié les personnages qui s'opposent au personnage principal (les opposants); – établi les liens qui existent entre les personnages du texte; – expliqué l'impact des événements sur les personnages. 	<p>Carte en T :</p> <div style="text-align: center; margin: 20px 0;"> <table border="1" style="border-collapse: collapse; width: 100%;"> <tr> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">Faits</td> <td style="width: 50%; text-align: center; padding: 5px;">Opinions</td> </tr> </table> </div> <p>Se référer aux pages 70 et 71 du présent document pour de plus amples renseignements au sujet des prédictions et des guides d'anticipation.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 221) <i>Sociogramme</i>.</p> <p>Se référer à l'annexe C-2 (p. 322-323) pour plus de renseignements sur les caractéristiques d'un récit.</p>	Faits	Opinions
Faits	Opinions		

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction 	<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de plier en deux une feuille de papier et d'intituler une moitié <i>avant</i> et l'autre <i>après</i>. Avant le visionnement d'un film, demander aux élèves de représenter visuellement ce qu'ils ressentent au sujet du thème à l'étude sous la rubrique <i>avant</i>. Après le visionnement du film, leur demander de représenter leurs sentiments dans la partie <i>après</i>. Les encourager à expliquer leurs représentations en petits groupes. Inviter les élèves à démontrer leur appréciation de films, de vidéos, ou d'émissions radiophoniques ou télévisées à l'aide d'un continuum affiché au mur. Leur demander de se placer devant l'énoncé qui décrit le mieux leur opinion et de justifier leur choix. <div style="text-align: center; margin: 10px 0;">  <p>J'adore J'aime J'aime plus ou moins Je n'aime pas Je déteste</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à expliquer et à justifier leurs opinions face à un texte oral à l'aide de la stratégie de <i>la bille de conversation</i>. Demander aux élèves de s'asseoir en cercle, de ne parler qu'à tour de rôle puis, lorsqu'il ont fini, de passer la bille à un autre élève pour qu'il s'exprime lui aussi sur le sujet. Suite à une écoute ou un visionnement, distribuer aux élèves une liste de 12 adjectifs (p. ex. difficile, simple, profond, captivant, important etc.). Leur demander de choisir individuellement 2 ou 3 adjectifs de la liste qui décrivent leurs réactions à l'écoute ou au visionnement puis de partager oralement leurs réponses avec un partenaire. Aider les élèves à établir des liens entre les personnages d'un texte en se servant d'un <i>sociogramme</i>. Par la suite, leur demander de présenter oralement leurs sentiments et leurs opinions au sujet des relations entre ces personnages. Fournir aux élèves, au besoin, une liste d'émotions et d'adjectifs pertinents ainsi que des expressions pour exprimer leurs opinions. Inviter les élèves à relever, à partir de leurs expériences personnelles, l'élément ou les éléments d'un texte oral qui suscite(nt) une réaction chez eux. Leur demander ensuite de partager ces réactions en groupe-classe. Demander aux élèves de faire la comparaison entre leur monde personnel et celui présenté dans un texte à l'aide d'une représentation graphique telle que le <i>Diagramme de Venn</i>. Leur poser des questions telles que : Ce texte comprend-il des situations qui sont déjà arrivées à des gens que vous connaissez? Comment se ressemblent-elles? Comment sont-elles différentes? Demander aux élèves de fournir des exemples tirés de leur vie personnelle ou d'illustrer une scène de leur vie familiale ou de leur environnement personnel pour expliquer leur réaction à un texte.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord comment leurs sentiments ont changé après le visionnement du film. • Suite à une écoute, encourager la réflexion en posant au élèves des questions telles que : <i>Qu'est-ce que vous avez entendu?</i>, <i>Qu'est-ce que vous avez visualisé?</i> <i>Quels sentiments est-ce que vous avez éprouvés?</i> • Encourager les élèves à rédiger un paragraphe d'opinion basé sur une écoute ou un visionnement en utilisant 2 ou 3 adjectifs tirés de la liste distribuée. • Après les discussions en petits ou en grands groupes, encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les opinions des autres élèves qui leur ont paru les plus intéressantes ou pertinentes. Les encourager ensuite à se servir de ces opinions, de même que les leurs, dans la production écrite de textes d'opinions. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord, une occasion pendant les discussions en petits groupes ou en groupe-classe où ils ont changé leur opinion sur un sujet ou ont changé l'opinion de quelqu'un d'autre. Leur demander d'expliquer les raisons pour le changement. • Observer les élèves quand ils expriment leur opinion et noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – regardent les personnes à qui ils parlent; – utilisent un ton de voix convaincant; – expliquent leur point de vue en fournissant des exemples qui l'appuient; – tiennent compte des différences d'opinion parmi leurs camarades de classe; – expliquent et justifient leur réaction en fonction de leurs expériences personnelles etc. • Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio, leurs réactions et leurs justifications à une variété de textes. Leur demander ensuite de les expliquer à un partenaire. 	<p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> (p. 78) de J. Howden et H. Martin pour plus de renseignements sur <i>La bille de conversation</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 221) <i>Sociogramme</i> et l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn</i>, (p. 229) <i>Comparaison-contraste</i>, (p. 231) <i>Graphique d'un texte de type comparaison</i>.</p> <p>Se référer aux CDROMs de la collection <i>Franç-Arts (Les enquêtes d'Octave et 7, Rue de l'Atlantique)</i> pour des chansons acadiennes enregistrées.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les portfolios, se référer aux pages 37 et 38, et à l'annexe B-6 (p. 287-288) du présent document.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés 	<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'identifier les éléments d'un bon vidéoclip (p.ex. la qualité des images, l'originalité, la musique etc.). Leur montrer ensuite un vidéoclip du genre <i>Musiqueplus</i> et leur demander de faire l'analyse du clip à l'aide des critères identifiés en petits groupes. Inviter les élèves à écouter une chanson et à discuter en petits groupes le message, le thème, les sentiments, le choix de vocabulaire, les stéréotypes et les techniques littéraires ou musicales de la chanson. En faire une mise en commun par après. Organiser un centre d'écoute où les élèves peuvent s'enregistrer sur cassette et s'écouter par après, afin de réviser ou de corriger le texte. Leur proposer de faire la révision de leur texte à partir de critères établis en groupe-classe. Suite à la présentation des directives d'un "expert", demander aux élèves de préparer la recette, de construire la maquette, de faire l'expérience scientifique, etc. Inviter les élèves à écouter plusieurs textes (chansons, poèmes, entrevues, débats etc.) qui traitent du même sujet. Les inviter ensuite à dégager les procédés stylistiques utilisés dans chaque texte (p. ex. techniques littéraires ou musicaux, expressions, vocabulaire, images etc.) et à les organiser dans une représentation graphique. Demander aux élèves d'écouter un débat formel et de travailler en petits groupes afin de dresser une liste des éléments, des techniques et du langage propres au débat. Leur demander ensuite d'organiser leurs observations dans des catégories appropriées et de les partager avec les autres groupes. Afficher les observations dans la classe et encourager les élèves à s'en servir lors de la préparation de leurs propres débats. Inviter les élèves à faire l'écoute de deux textes (un formel, l'autre informel) qui traitent du même sujet. Les aider à ressortir les éléments de base de chaque type de texte. Proposer aux élèves d'écouter plusieurs chansons et de les comparer en se servant d'une représentation graphique appropriée (<i>Matrice comparaison - contraste, etc.</i>). Leur proposer d'y inclure les éléments tels que le thème, la mélodie, la rime, les émotions suscitées, les idées et les valeurs présentées, l'interprétation de l'artiste etc. Leur demander ensuite de faire le choix de leur chanson préférée et de justifier leur choix. Demander à deux élèves de lire à haute voix le même poème de deux façons différentes. Demander ensuite aux autres élèves d'identifier les différences et les ressemblances entre les deux lectures à l'aide d'une représentation graphique telle que le <i>Diagramme de Venn</i>. Faire ensuite une mise en commun en notant le rôle que jouent les gestes, le langage corporel, le rythme, le débit, l'intonation et le volume de la voix dans la transmission du message. Faire visionner des extraits de films et demander ensuite aux élèves de dresser une liste de gestes corporels qui s'y trouvent. Leur demander aussi d'expliquer comment ces gestes facilitent la compréhension du texte.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation de l'analyse du vidéoclip des élèves. Noter s'ils ont identifié comme critères : la qualité des images, la chorégraphie, l'interprétation, la qualité technique, le scénario, l'originalité, la musique, la relation texte/image etc. • Faire l'appréciation des observations du débat des élèves. Noter s'ils ont identifié : <ul style="list-style-type: none"> – le vocabulaire utilisé pour exprimer une opinion (<i>À mon avis, Je suis du même avis, Il va sans dire que</i> etc.); – les arguments pour appuyer les points de vue présentés; – la présentation et la réfutation des arguments; – le protocole d'un débat formel; – la distribution du temps etc. • Suite à l'écoute de textes, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – dégager les procédés stylistiques utilisés; – expliquer l'efficacité des techniques du texte; – émettre une opinion face au texte; – identifier les idées, les sentiments ou l'information présentés dans le texte; – identifier les différents éléments du texte. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'analyse des différents éléments ou des différentes techniques d'un texte les aident à mieux comprendre le texte. • Encourager les élèves à expliquer à un partenaire le rôle que jouent différentes techniques dans la transmission d'un message. 	<p>Voir le site Web de TV5 (section <i>Enseignants</i>) pour plus de renseignements sur l'analyse des vidéoclips.</p> <p>Se référer aux CDRoms de la collection <i>Franç-Arts (Les enquêtes d'Octave et 7, Rue de l'Atlantique)</i> pour une variété de chansons acadiennes.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la structure et la présentation d'un débat, se référer à l'annexe B-2 (p. 253) du présent document et à la page 12 du document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn</i> et l'annexe B-1 (p. 230) <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>.</p> <p>Se référer aux documents <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (p. 232) et <i>Avec les yeux d'enfant (Trousse de Lecteurs actifs 7/8)</i>, pour plus de renseignements sur la poésie.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuer une liste de questions aux élèves et leur demander d'identifier celles qui correspondent à chaque niveau de pensée de la taxonomie de Bloom. En faire une mise en commun des réponses. Mener ensuite une discussion avec les élèves sur l'importance de la variété dans le questionnement et le rôle que joue chaque type de question. • Former des petits groupes, distribuer une enveloppe à chaque groupe, et demander aux élèves de noter sur l'enveloppe une question probante sur les concepts présentés dans un texte oral. Leur demander ensuite de discuter dans leur groupe d'une réponse possible et de la mettre dans l'enveloppe. Faire circuler les enveloppes aux autres groupes, leur demander de formuler une autre réponse et de l'ajouter à l'enveloppe. Une fois terminée, discuter de toutes les réponses fournies aux questions. • Fournir une liste de réponses aux élèves après avoir écouté un reportage ou un extrait de texte. Leur demander de travailler individuellement ou en équipes afin de formater des questions qui correspondent aux réponses fournies. En faire une mise en commun. • Former des petits groupes et demander à chaque groupe de préparer des questions sur un texte oral qui correspondent à tous les niveaux de pensée de la taxonomie de Bloom. Leur demander ensuite de fournir une réponse appropriée à chaque question. Se servir des questions des élèves pour faire l'appréciation de rendement de l'écoute. • Discuter avec les élèves des niveaux de questionnement. Inviter ensuite les élèves à formuler deux questions de niveau élevé sur un texte oral. Diviser la classe en deux groupes : un qui formera un cercle à l'intérieur, l'autre un cercle à l'extérieur. Demander aux élèves assis dans le groupe extérieur de poser une de leurs questions aux élèves de l'autre groupe. Inviter un élève de l'intérieur à répondre à la question et encourager les autres élèves du même groupe à ajouter d'autres détails. • Suite à l'écoute d'un texte d'opinion, fournir une liste de questions aux élèves. Demander aux élèves de travailler en équipes afin de choisir les meilleures questions de la liste pour inciter l'auteur du texte à justifier son opinion. Les encourager ensuite à partager leurs choix avec les autres équipes de la classe. • Demander aux élèves de penser à un film, un sport, un passe-temps, un lieu visité, un spectacle, un livre etc. sur lequel ils ont beaucoup de connaissances. Demander à un élève de nommer le sujet qu'il a choisi et de préparer des informations sur le sujet. Mettre les autres élèves en équipes de deux et leur demander de préparer des questions à poser à l'élève afin d'en apprendre plus sur le sujet. Demander à une personne de chaque équipe de poser les questions préparées. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant des discussions en petits ou en grands groupes et noter les élèves qui contribuent à la discussion, qui posent des questions pour clarifier, qualifier, élaborer ou évaluer des idées, et qui répondent d'une façon appropriée aux questions. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les discussions sur les différents niveaux de questionnement vont les aider à mieux formuler et à choisir leurs questions à l'avenir. • Amener les élèves à faire un retour sur le questionnement en leur demandant d'écrire des phrases complètes à partir des bouts de phrases tels que : <ol style="list-style-type: none"> 1. Une chose que j'ai apprise aujourd'hui c'est... 2. Ce qui m'a surpris c'est... 3. Ce qui est différent en français c'est ... etc. • Lors d'interactions entre élèves, noter si les élèves posent des questions : <ul style="list-style-type: none"> – de façon spontanée; – pour vérifier leur compréhension; – pour demander de l'information précise portant sur le sujet de la discussion. • Demander aux élèves d'inventer un jeu de société basé sur des textes déjà écoutés. Leur demander de se servir des différents niveaux de questionnement dans l'élaboration du jeu. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – bien représenté tous les niveaux de questionnement; – posé des questions précises; – choisi des questions appropriées aux textes écoutés. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, trois des meilleures questions posées à l'élève qui a préparé des informations sur un sujet de son choix. Les inviter à noter pourquoi ces questions ont suscité de meilleures réponses que les autres questions. <p data-bbox="159 1850 751 1917">Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p data-bbox="824 394 1438 531">Pour plus de renseignements sur les différents niveaux de questionnement, se référer à l'annexe A-2 <i>La compétence langagière en langue seconde</i> (p. 215) du présent document.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de se placer deux par deux et dos à dos. Inviter un élève dans chaque groupe de poser des questions à son partenaire au sujet de son apparence et de ses vêtements sans que l'autre le regarde. (p.ex. De quelle couleur sont mes chaussettes?, Est-ce que je porte des boucles d'oreille aujourd'hui?, Quel genre de souliers est-ce que je porte? etc.). Demander ensuite aux élèves de changer de rôles. • Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin de mettre en scène des jeux de rôles dans le but de poser des questions à un commerçant sur ses produits. • Proposer aux élèves de faire l'écoute d'une entrevue présentée par deux élèves. Leur demander ensuite de noter les questions bien articulées et appropriées pour la situation. Mener une discussion avec la classe tout entière sur les questions identifiées afin de générer une liste de critères pour la production de questions lors d'une entrevue. • Amorcer une discussion avec les élèves sur le type de questions utilisées dans un sondage (p. ex. questions neutres et équitables, sans vocabulaire partial ou biaisé et des questions fermées qui donnent un choix de réponses aux personnes interrogées : <i>En accord, En désaccord, Aucune opinion</i> etc). Demander ensuite aux élèves de travailler en petits groupes, afin de rédiger des questions d'un sondage pour savoir s'il faut changer la politique de tenue vestimentaire de l'école. Faire une mise en commun des questions et choisir ensemble celles qui feront partie du sondage que vont mener les élèves. • Encourager les élèves à faire un jeu d'improvisation en groupes de deux où ils poseraient une question sur un sujet à l'étude à leur partenaire qui répondrait ensuite à la question par une autre question. Continuer le jeu jusqu'à ce que un des deux élèves ne puisse plus penser à une question, ou réponde à une question par une phrase et non pas par une autre question.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation des jeux de rôles des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Vérifier si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – utilisent différentes façons de poser des questions; – utilisent des questions ouvertes; – utilisent un vocabulaire et des expressions appropriées; – posent des questions pour clarifier de l'information; – respectent les conventions (p. ex. <i>tu/vous</i> etc.). • Encourager les élèves à faire l'appréciation des questions posées lors d'entrevues à partir de la liste de critères identifiés en groupe-classe. • Demander aux élèves de faire l'appréciation des questions posées lors d'une variété d'entrevues. Leur demander de la baser sur les critères déjà identifiés en groupe-classe. (p. ex. la pertinence et la variété des questions, l'information obtenue, le ton de la voix, la formulation des questions etc.). • Après avoir mené le sondage sur la politique de tenue vestimentaire, demander aux élèves de faire l'appréciation des questions du sondage. Leur demander de noter la clarté, la neutralité, la pertinence, la forme et le vocabulaire des questions choisies. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les difficultés que le jeu d'improvisation leur a posé en formulant des questions et la façon dont ils le feraient différemment la prochaine fois. 	<p>Voir l'annexe B-5, p. 285 <i>Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle</i>.</p> <p>Se référer à la page 74 du présent document pour plus de renseignements sur la préparation de questions pour entrevues.</p> <p>Pour plus de renseignements sur le jeu de rôle, se référer aux pages 73-74 de ce document.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à proposer une lettre de l'alphabet. L'écrire au tableau et demander aux élèves de fournir une liste d'une douzaine d'objets dont le nom commence avec cette lettre (p. ex. <i>b = bouquin, brocoli, brique</i> etc.). Demander ensuite aux élèves de travailler en équipes de trois ou quatre et de choisir trois des objets de la liste qu'ils aimeraient apporter avec eux à une île déserte. Leur demander de discuter leur choix et de le justifier aux autres groupes de la classe. • Demander aux élèves de décrire oralement le profil d'une personne ou d'une personnalité qu'ils aimeraient connaître et de donner les raisons de leur choix. • Demander à des groupes d'élèves de s'asseoir en deux cercles concentriques avec chaque élève faisant face à un partenaire. Leur demander ensuite de partager leurs opinions sur un sujet donné avec la personne leur faisant face. Poser différentes questions aux élèves et leur demander de se déplacer à plusieurs reprises, afin de changer de partenaires. (Stratégie : <i>Les cercles concentriques</i>). • Présenter un énoncé aux élèves sur lequel vous cherchez leurs opinions. Mettre ensuite trois affiches dans la classe représentant les points de vue suivants : <i>Je suis d'accord avec cette affirmation, Je ne suis pas d'accord avec cette affirmation et Je n'ai pas encore d'opinion</i>. Demander aux élèves de se placer sous l'affiche qui représente leur point de vue. Demander ensuite à chaque groupe de discuter de leur point de vue et de préparer une présentation orale afin de persuader les autres élèves que leur point de vue est le meilleur. Une fois les présentations terminées, encourager les élèves qui ont changé leur point de vue depuis le début de l'activité de se joindre au groupe qui représente leur nouveau point de vue. • Inviter les élèves à faire connaître leur point de vue sur un événement courant à caractère politique ou social, en faisant un exposé oral. • Faire un remue-méninges d'expressions utilisées pour exprimer ses sentiments. En présenter d'autres au besoin. Les afficher au mur et encourager les élèves à s'en servir pour partager leurs réactions à différents scénarios présentés par l'enseignant. Les scénarios pourraient inclure : <ul style="list-style-type: none"> – Tu es seul(e) à la maison et tu entends des bruits étranges; – Tu reçois une invitation à une soirée mais tes parents ne te donnent pas la permission d'y aller. • Aider les élèves à organiser et à présenter un débat sur un sujet controversé de leur choix (p. ex. l'âge de voter). Leur demander de débattre la question avec les élèves d'une autre école à l'aide d'Internet. Revoir au besoin le langage utilisé lors d'un débat. • Distribuer aux élèves une liste d'opinions différentes sur un sujet. Leur demander d'identifier les opinions avec lesquelles ils sont en accord ou en désaccord à l'aide d'une <i>carte en T</i>. Leur demander ensuite d'expliquer les raisons possibles des opinions qui sont différentes de les leurs. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources		
<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à faire un dessin de la personne ou de la personnalité qu'ils voulaient faire connaître. S'assurer que le dessin représente une des raisons pour laquelle l'élève l'a choisie. Montrer ensuite une galerie de ces personnes dans la classe. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réactions au sujet des opinions des élèves sur les sujets discutés. • Lors de travail de groupe ou de présentations, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – exprimer leurs sentiments et leurs opinions; – expliquer et justifier leurs réactions à l'aide d'exemples et d'expériences personnelles; – défendre leur point de vue. • Faire l'appréciation des exposés oraux des élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – bien expliqué le but et le sujet de l'exposé; – utilisé un ton convaincant et respectueux; – regardé les personnes à qui ils parlaient; – fourni des preuves, des exemples ou des explications pour appuyer leur point de vue; – bien présenté leurs opinions sur le sujet; – respecté le temps alloué etc. • Donner l'occasion aux élèves de faire l'appréciation du débat en se servant d'une fiche d'observations. Leur demander de noter si les autres élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – présenté leurs arguments d'une façon logique; – bien appuyé leurs arguments; – respecté leurs adversaires; – bien répondu aux questions de la classe; – utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés etc. 	<p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> (p. 79) de J. Howden et H. Martin, pour plus de renseignements sur <i>Les cercles concentriques</i>.</p> <p>Voir le document <i>Complètement Métho Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> pour plus de renseignements sur la façon d'exprimer son point de vue (p. 67) et sur les étapes de la préparation et de la présentation d'un exposé oral (p. 62).</p> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i>, p. 11 - <i>Pour faire un discours</i> et p. 6, - <i>Pour faire un exposé oral</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-7 (p. 290) <i>Grille d'auto-appréciation pour une communication orale</i>.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 4) pour plus de renseignements sur les remue-méninges.</p> <p>Voir le document <i>Le petit lexique pour réussir ses productions écrites</i> pour une liste de vocabulaire approprié pour des textes d'opinion (p. 125 à 132).</p> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 12) et l'annexe B-2 <i>Le débat</i> (p. 253 du présent document), pour de plus amples renseignements sur la préparation et le déroulement d'un débat. Voir aussi l'annexe B-2 (p. 266-267) <i>Fiche d'observations-Le débat</i>.</p> <p><i>Carte en T :</i></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="padding: 10px;">En accord</td> <td style="padding: 10px;">En désaccord</td> </tr> </table>	En accord	En désaccord
En accord	En désaccord		
<p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>			

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'expliquer ses sentiments et appuyer ses idées et ses opinions 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • En petits groupes, demander aux élèves de tirer au hasard un papier sur lequel se trouve la description d'une situation problématique. À tour de rôle, leur demander de trouver une solution originale au problème et d'identifier un point fort pour chaque solution proposée dans son groupe. • Faire écouter des textes expressifs aux élèves et mener ensuite avec eux une discussion au sujet des caractéristiques propres à ce genre de textes (p. ex. l'emploi du <i>je</i> et du <i>nous</i>, un vocabulaire expressif, des phrases exclamatives, des mots connecteurs pour enchaîner des idées etc.). Les encourager à se servir de ces caractéristiques dans la production d'un texte oral expressif au sujet d'un règlement de l'école. • Diviser la classe en petits groupes de trois élèves. Remettre à chaque groupe une situation tirée de la rubrique <i>Courrier du coeur</i> d'un magazine de langue française. Demander à chaque groupe de discuter de la situation et de proposer un conseil pour l'auteur du texte. Après avoir partagé les conseils proposés, demander ensuite aux élèves de choisir le meilleur conseil présenté et de justifier leur choix. • Soumettre aux élèves une situation problématique (p. ex. Vous êtes amoureux de la personne qui sort avec votre meilleur(e) ami(e)). Leur soumettre aussi la liste d'une dizaine de suggestions pour régler le problème. Afficher les dix solutions au mur, distribuer 10 billets de 10\$ d'argent fictif à chaque élève et leur demander de dépenser leur argent sur les suggestions qui leur semblent être les plus appropriées. Mener une discussion avec les élèves sur les trois suggestions qui ont été les plus populaires et leur demander de justifier leur choix. • Demander aux élèves d'identifier en petits groupes les façons dont les informations présentées, ou les points de vue exprimés, dans différents produits technologiques (p.ex. reportages à la télé, articles de journaux, sites Web sur le sujet, chansons etc.) peuvent appuyer leurs opinions ou leurs idées. Les encourager à se servir de ces différentes technologies dans la production de leurs présentations orales.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes expressifs en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – divisé le texte en trois parties principales (introduction, développement, conclusion); – employé les pronoms <i>je</i> et <i>nous</i>; – utilisé un vocabulaire expressif; – employé des mots connecteurs; – utilisé des adjectifs pour exprimer leurs opinions; – identifié le destinataire (<i>tu, vous, te</i> etc.) • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire, la solution aux situations problématiques présentées en groupe-classe avec laquelle ils sont le plus en accord, et celle avec laquelle ils sont le moins en accord. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les arguments proposés par différents élèves lors des discussions en petits groupes ou en groupe-classe, les ont convaincus de changer ou de garder leurs propres opinions sur le sujet. • Proposer aux élèves d'expliquer à un partenaire le rôle des technologies dans l'appui de leurs arguments (p. ex, les statistiques dans un site Web, les citations dans un article de journal, les entrevues avec des experts dans un reportage, les images évocatrices d'une chanson etc.) 	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Problème-solution</i> (p. 232 et 234) et <i>Problème et résultats</i> (p. 233).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les caractéristiques des textes expressifs, se référer à la page 159 du présent document.</p> <p>Voir le document <i>Recueil de lecture 7^e et 8^e année</i> (p. 81) (Trousse de <i>Lecteurs actifs 7-8</i>) pour un exemple d'un texte d'opinion.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations 	<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à travailler en petits groupes, afin de monter une saynète sur une période historique. Les encourager à mettre l'accent sur les oeuvres artistiques, les distinctions de classes sociales et les professions / métiers de l'époque. • Demander aux élèves de dresser une liste des personnes célèbres qu'ils aimeraient rencontrer. Noter chaque nom sur un bout de papier. Demander ensuite aux élèves de se placer deux par deux et remettre à chaque groupe de deux un des bouts de papier. Leur demander de préparer et de présenter une conversation entre la personne célèbre et quelqu'un qui fait sa connaissance à une soirée. Inviter les autres élèves à deviner l'identité de la personne célèbre après la présentation de la conversation. • Demander aux élèves de créer des dialogues à partir des nouvelles qu'ils ont visionnées mais non pas entendues. • Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de créer un vidéoclip pour promouvoir l'école. Le faire visionner lors de la visite des élèves d'immersion du niveau élémentaire. • Inviter les élèves à mettre en scène un conte de leur choix. Leur indiquer les éléments à relever dans le conte (par ex. personnage, dialogue, bruit, musique) et les inscrire dans un tableau. Fournir un exemple au besoin. Demander ensuite aux élèves de remplir les colonnes, assigner les rôles (ne pas oublier celui du narrateur) et se préparer à présenter le conte à la classe. • Inviter les élèves à faire une carte ou un dessin pour indiquer les endroits où les événements d'un texte oral ont eu lieu. Leur demander d'identifier les lieux les plus importants avec un symbole et de créer une légende pour les expliquer. Demander ensuite aux élèves de présenter leur carte ou leur dessin en petits groupes. • Encourager les élèves à travailler en petits groupes, afin de concevoir le costume qu'un ou plusieurs personnages d'un texte oral auraient pu porter. Leur demander de se baser sur les détails fournis dans le texte pour le faire. Une fois terminée, leur demander de la présenter en groupe-classe. • Demander aux élèves de raconter une expérience qu'ils ont vécue ou un événement auquel ils ont assisté, en présentant les détails dans un ordre logique. • Former des équipes de trois ou quatre élèves et distribuer à chaque élève une image différente. Demander à chaque élève de décrire son image aux autres membres du groupe sans l'identifier. (p. ex. <i>Il est composé de, On l'utilise pour, Il a ...</i> etc.). Demander ensuite aux élèves d'identifier l'objet décrit ou de dessiner ce qu'ils comprennent par la description donnée. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Lors des saynètes, demander aux élèves de faire l'appréciation des présentations de leurs pairs, en notant si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> – bien interprété leurs rôles; – bien décrit les oeuvres artistiques, les distinctions de classes sociales et les professions de l'époque; – identifié les détails importants de la période historique en question; – changé le ton, l'intensité et le rythme de la voix afin de maintenir l'intérêt de l'auditoire; – utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés etc. • Demander aux élèves de ressortir les événements (messages) importants véhiculés lors des saynètes présentées en classe à l'aide d'une représentation graphique appropriée. • Lors des dialogues inventés, noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – démontrent de l'originalité; – utilisent un niveau de langue approprié à la situation de communication; – utilisent différentes façons de poser des questions; – fournissent de l'information pertinente sur la personne célèbre ou sur la nouvelle visionnée; – se sont exprimés correctement en français. • Faire l'appréciation des vidéoclips des élèves. Noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – ont bien cerné le sujet; – ont bien organisé leur matériel; – ont choisi des visuels appropriés pour le texte du clip; – ont tenu compte du public cible; – se sont bien exprimés devant la caméra; – ont identifié les points forts de leur école etc. • Lors de rencontres enseignant-élève, demander aux élèves de faire l'appréciation de leurs contes scénarisés à partir de critères établis préalablement. • Lors d'une narration, noter si l'élève a : <ul style="list-style-type: none"> – ressorti les événements principaux du récit; – décrit les personnages et les lieux en utilisant un vocabulaire approprié; – établi des liens entre les éléments du texte à l'aide de marqueurs de relation; – pu clarifier son message au besoin; – présenté les détails dans un ordre logique.. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 4) pour plus de renseignements sur la préparation et la représentation d'une pièce de théâtre.</p> <p>Se référer à la page 75 du présent document pour plus de renseignements sur la préparation d'un projet vidéo.</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation : Production orale</i> (p. 270).</p> <p>Se référer à l'annexe C-2 <i>Le conte</i> (p. 314) et <i>La narration</i> (p. 315) pour plus de renseignements sur ces deux genres littéraires.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les caractéristiques des contes, voir le document <i>Les textes littéraires à l'école</i> (p. 45) de J. Giasson (Trousse de <i>Lecteurs actifs 7-8</i>).</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à créer un album de photos ou d'images pour décrire une période dans la vie de leur famille ou de leur communauté. Les inviter ensuite à expliquer brièvement à un partenaire chaque photo ou image. • Mener une discussion avec les élèves sur les étapes à suivre dans la préparation et la présentation d'un exposé oral. Leur demander ensuite de faire un exposé oral au sujet de leur choix en y incorporant de la technologie (par ex. présentation <i>Power Point</i>, <i>Inspiration</i>, transparents etc.) • Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire une recherche sur une personne de leur choix. Leur proposer ensuite de faire un résumé de la vie de cette personne en forme de présentation multimédia, de jeu de rôles ou d'interaction entre deux personnages. • Périodiquement, demander aux élèves de faire oralement le résumé de ce qu'un élève vient de dire, afin de promouvoir une écoute active. • Fournir aux élèves une liste de consignes. Leur demander de choisir celles de la liste qui correspondent le mieux aux images tirées des instructions d'assemblage d'un meuble. Leur demander ensuite d'expliquer à un partenaire l'assemblage du meuble à l'aide des consignes choisies. • Proposer aux élèves de représenter dans un <i>tableau séquentiel</i>, les différentes étapes dans la préparation d'une recette de cuisine. Leur proposer ensuite de préparer la recette en expliquant les différentes étapes à l'aide du <i>tableau séquentiel</i>. • Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques des textes informatifs. Noter les caractéristiques par écrit et les afficher au mur. Encourager les élèves à s'y référer pendant la préparation d'une présentation orale du genre problème-solution. (p. ex. le problème de la violence dans les vidéoclips et les solutions possibles).

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à se poser des questions telles que les suivantes au sujet des photos ou des images présentées : <ul style="list-style-type: none"> – Qui a pris la photo? – Pourquoi cette photo a-t-elle été prise? – Est-ce une photo naturelle ou le résultat d'une mise en scène? – À quels événements de la vie de l'élève se rattachent les images ou les photos? – Qu'est-ce que j'ai appris au sujet de mon partenaire pendant la présentation des photos ou des images? • Encourager les élèves à faire l'appréciation des exposés oraux de leurs camarades de classe. Leur demander de noter si les autres élèves ont: <ul style="list-style-type: none"> – fait un bon choix de sujet; – attiré leur attention; – organisé l'exposé en trois parties principales (introduction, développement, conclusion); – prononcé clairement et bien articulé; – ajouté des explications si l'auditoire ne comprenait pas bien; – présenté leur exposé à l'aide d'un outil technologique approprié; – respecté le temps alloué. • Faire l'appréciation des résumés de la vie des personnes choisies par les élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – choisi les informations les plus pertinentes de la vie de la personne présentée; – bien choisi le mode de présentation; – présenté les informations d'une façon organisée; – utilisé un vocabulaire approprié; – suscité de l'intérêt pour la personne choisie etc. • Inviter les élèves à présenter à leur partenaire les points forts de l'explication de l'assemblage d'un meuble. Les inviter aussi à poser des questions pour clarifier les étapes moins bien comprises. • Proposer aux élèves d'expliquer dans leur journal de bord comment l'emploi de la représentation graphique <i>Le tableau séquentiel</i> les a aidés à suivre les étapes dans la préparation d'une recette de cuisine. • Demander aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des présentations orales du genre problème-solution. Les encourager à se baser sur les caractéristiques des textes informatifs identifiées en groupe-classe pour le faire. 	<p>Pour de plus amples renseignements sur la préparation et la présentation d'un exposé oral, se référer aux pages 62 à 65 du document <i>Complètement Métho Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> et aux pages 6 à 10 du document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur le résumé oral ou écrit, se référer aux documents suivants : -</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Complètement Métho Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 50); – <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 28); – p. 156-157 du présent document. <p>Voir l'annexe B-5 (p. 285) <i>Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 227) <i>Le tableau séquentiel</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les textes informatifs, voir les pages 118-119 et 158-159 du présent document.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'écoute ou le visionnement de plusieurs textes de caractère informel (p. ex. une conversation entre amis). Demander aux élèves d'identifier les anglicismes qui s'y trouvent. Amorcer ensuite une discussion en groupe-classe sur les expressions soutenues qui pourraient remplacer les anglicismes repérés. • Mener une discussion avec les élèves sur le rôle que joue la présence d'anglicismes dans certains textes poétiques ou narratifs. (p. ex. pour représenter la langue populaire des personnages des textes, pour exprimer des différences culturelles, pour évoquer la prédominance de l'anglais etc.). • Faire écouter ou visionner une variété de textes aux élèves (annonce publicitaire, récit, texte argumentatif etc.). Leur demander d'identifier en petits groupes le rôle du vocabulaire dans chaque type de texte [p. ex. <i>annonce publicitaire</i> - un vocabulaire qui suscite des envies, essaie de séduire ou de convaincre; <i>récit</i> - des verbes pour signaler une prise de parole (déclarer, questionner, murmurer etc.); <i>texte argumentatif</i> - les expressions pour défendre une opinion, contester une opinion ou conclure un débat etc.]. Faire partager les réponses en groupe-classe et signaler aux élèves l'importance du choix de vocabulaire en fonction du type de texte qu'ils présentent. • Lors d'interactions dans la salle de classe, identifier les erreurs de vocabulaire les plus communes des élèves. Présenter la forme correcte, l'afficher, puis en faire l'ennemi de la semaine afin d'aider les élèves à éliminer l'erreur. • Fournir aux élèves de nombreuses occasions de produire des textes oraux de nature incitative (annonce publicitaire, consignes, directives, ordres, modes d'emploi etc.). Dans un premier temps, leur présenter des modèles authentiques. Leur demander ensuite de relever les techniques utilisées, les verbes, les temps, les modes et la personne employés. En faire une mise en commun pour que les élèves puissent se servir des renseignements identifiés dans la production subséquente de leurs textes incitatifs. • Mener une discussion avec les élèves au sujet des temps verbaux d'un texte à l'étude. Poser des questions telles que : Pourquoi est-ce qu'on se sert de ce temps de verbe dans cette phrase? Qu'est-ce que l'emploi du passé composé indique dans ce contexte? etc. Revoir la formation de ces temps de verbe au besoin. • Encourager les élèves à faire la lecture expressive d'un éditorial ou d'un compte rendu critique. Leur demander de porter une attention particulière à l'intonation, au débit, à la prononciation, au volume, à la diction, au ton et à l'expressivité avec lesquels ils lisent le texte. • Faire écouter des textes aux élèves afin de noter les liaisons, les sons, les groupes rythmiques. Par la suite, leur demander de préparer et de faire la lecture à haute voix individuellement ou en chœur, d'une partie d'un des textes. Leur demander aussi de s'enregistrer et de comparer leur lecture orale au texte original.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Lors d'entretiens avec les élèves, leur demander d'expliquer comment ils vont corriger les erreurs de liaisons ou d'anglicismes qu'ils font. • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire, le lien entre le choix de vocabulaire et les différents types de textes. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'emploi de la stratégie <i>l'ennemi de la semaine</i> les aide à corriger leurs erreurs de vocabulaire. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes incitatifs en notant l'emploi de l'impératif des verbes, le choix de verbes et d'expressions incitatifs, la présence d'une démarche à suivre et des abréviations particulières. • Lors de discussions et d'entretiens, noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> – évite les anglicismes les plus courants; – utilise correctement le vocabulaire; – fait les liaisons les plus communes; – utilise les temps de verbes appropriés au contexte; – emploie un ton de voix approprié au contexte etc. • Demander aux élèves de faire l'appréciation de la lecture expressive des éditoriaux ou des comptes rendus à l'aide d'une <i>échelle d'appréciation</i>. Leur demander de noter à quel degré le lecteur a : <ul style="list-style-type: none"> – bien prononcé les mots; – utilisé un débit approprié; – varié le volume de la voix; – lu le texte avec une expressivité appropriée; – fait les liaisons nécessaires etc. • Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio l'enregistrement de leurs présentations orales préférées. Les inviter à des rencontres pour discuter de leur choix et du contenu de leur portfolio selon des critères établis au préalable avec eux. 	<p>Pour des exemples d'anglicismes voir la page 60 du document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> et l'annexe D-5 <i>Correction d'erreurs</i> (p. 343) du présent document.</p> <p>Se référer à l'annexe B-5 pour plus de renseignements sur les échelles d'appréciation (p. 279-286).</p> <p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation : Production orale: Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)</i> (p. 283).</p> <p>Pour plus de renseignements sur les textes incitatifs, se référer aux pages 119 et 160 du présent document.</p> <p>Voir l'annexe B-6 (p. 287-288), <i>Portfolio</i>.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale 	<ul style="list-style-type: none"> Afin d'activer les connaissances antérieures des élèves avant l'écoute d'un texte, leur demander de travailler en petits groupes et de dresser une liste de tous les mots qu'ils connaissent déjà qui sont reliés au concept du texte à l'étude. Leur demander ensuite de les regrouper à partir des points en commun et de donner un titre à chaque regroupement. Les encourager à justifier leurs choix aux autres groupes. Proposer aux élèves de travailler en petits groupes afin de discuter des connaissances qu'ils ont déjà sur le sujet d'un texte oral. Leur proposer ensuite de représenter ces connaissances dans un organigramme en plaçant des images et des idées en grappes autour du mot thème de l'écoute. Les encourager à se servir d'<i>Inspiration</i> pour le faire. Encourager les élèves à élargir leurs connaissances antérieures sur le sujet d'un texte oral en leur demandant de se poser des questions telles que <i>Qu'est-ce que je dois savoir avant l'écoute d'un texte au sujet de l'auteur, du texte ou de la culture dont il provient?</i> Encourager les élèves à activer leurs connaissances antérieures ou à corriger leurs connaissances erronées avant une écoute en remplissant la première partie d'un <i>guide d'anticipation</i> (individuellement ou en partenaires). Les encourager à discuter de leurs idées en groupe-classe et de compléter le tableau après l'écoute. Inviter les élèves à noter sur un tableau (<i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i>) ou dans une fiche de collecte d'information, ce qu'ils savent déjà sur le sujet de l'écoute et ce qu'ils voudraient savoir. Leur demander de compléter le tableau après l'écoute. Inviter les élèves à faire des prédictions sur une écoute à l'aide de la stratégie du <i>Jet de mots</i>. Choisir entre 15 et 20 mots connus du texte à écouter et les écrire sur un transparent. Demander aux élèves de dresser une liste de faits ou de rédiger un court texte expliquant ce qu'ils pensent qu'ils vont entendre lors de l'écoute. Leur demander aussi de souligner une chose de leur liste dont ils sont certains et une chose dont ils ne sont pas certains. Les encourager à partager leurs idées avec la classe. Ensuite, écouter le texte en s'arrêtant de temps en temps pour permettre aux élèves de vérifier leurs prédictions. Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques des différents types de textes (argumentatifs, narratifs, descriptifs, explicatifs etc.). Leur demander de préparer une présentation orale sur un sujet de leur choix et à l'aide d'une représentation graphique appropriée. Discuter avec les élèves la structure d'un texte narratif (contexte, événement, déclencheur, actions, résolution). Leur fournir la représentation graphique d'un texte narratif déjà remplie et leur demander de recréer le texte à l'oral à partir des informations données. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de compléter un tableau de connaissances antérieures (<i>Cadre de texte</i>) tel : <ul style="list-style-type: none"> – Je savais déjà que... – J'ai appris que... – J'ai aussi appris que... – La chose la plus intéressante que j'ai apprise ... • Corriger les idées fausses des élèves identifiées lors du développement des organigrammes, en créant un organigramme pour toute la classe au tableau ou à l'aide d'<i>Inspiration</i>. • Lors d'entretiens avec les élèves, leur demander d'expliquer le rôle que jouent les connaissances antérieures dans la compréhension d'un texte. • Après avoir complété le <i>guide d'anticipation</i>, demander aux élèves de discuter avec un partenaire les concepts qui ont été modifiés par l'écoute du texte. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord la façon dont l'emploi des représentations graphiques telles que le <i>SVA</i> ou le <i>SVA Plus</i>, ou les stratégies telles que le <i>Jet de mots</i> les aident à mieux gérer leur écoute. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment les représentations graphiques les ont aidés à organiser leur texte en fonction de leur intention de communication. <p data-bbox="159 1852 750 1911">Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p data-bbox="831 430 1295 462">Voir l'annexe D-3 <i>Cadre de texte</i> (p. 339).</p> <p data-bbox="831 499 1448 598">Voir les pages 29, 69 et 113 du présent document pour plus de renseignements sur le rôle des connaissances antérieures dans la compréhension d'un texte.</p> <p data-bbox="831 636 1432 735">Pour de plus amples renseignements sur le <i>guide d'anticipation</i>, se référer aux pages 70 et 71 du présent document.</p> <p data-bbox="831 772 1458 871">Voir l'annexe B-1 (p. 243) <i>SVA</i> et l'annexe B-1 (p. 244) <i>SVA Plus</i>. Se référer aussi à la page 115 du présent document pour plus de renseignements sur le <i>SVA Plus</i>.</p> <p data-bbox="831 909 1442 1081">Se référer aux pages 118 à 119 et aux pages 158 à 160 du présent document pour plus de renseignements sur les différentes structures textuelles. Voir aussi les annexes B-1 (p. 221-251) pour des représentations graphiques appropriées pour différents types de textes.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Avant la production d'un texte oral, encourager les élèves à se poser des questions telles que les suivantes afin de tenir compte des intérêts et des connaissances de leur public cible. <i>Pour qui est-ce que je prépare cette présentation? Quel est l'âge de mon public cible? Comment est-ce que je pourrais les intéresser? Qu'est-ce qu'ils savent déjà sur mon sujet?</i> etc. • Inviter les élèves à piger un bout de papier sur lequel sont indiqués des publics cibles différents. Leur demander d'expliquer à un partenaire comment ils changeraient le choix de leur présentation orale en fonction de chaque public cible identifié. • Encourager les élèves à travailler en dyades pendant la préparation d'une présentation orale pour qu'ils puissent s'entraider et partager leurs rétroactions. Les encourager à se servir de cette rétroaction afin d'apporter des améliorations à leur production orale. • Inviter les élèves à revoir les notes prises et le plan de travail développé lors de la préparation d'une production orale, afin de modifier au besoin leur présentation. • Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques d'une bonne présentation orale. Poser des questions telles que : <i>Pourquoi certaines personnes ressentent-elles une appréhension lorsqu'elles parlent en public? Qu'est-ce qu'on pourrait faire pour contrôler cette appréhension? Quels éléments font qu'une présentation orale est plus captivante qu'une autre?</i> etc. Développer ensuite avec eux des grilles pour qu'ils puissent faire l'appréciation de leurs propres présentations orales enregistrées. • Mener une discussion avec les élèves sur les solutions à employer lors d'un problème de compréhension d'un texte oral (p.ex. ne pas s'attarder sur un mot inconnu, faire des liens avec ses connaissances antérieures, prendre note des mots clés pour y revenir plus tard, etc.). Dresser un tableau de ces suggestions, le distribuer aux élèves et les encourager à cocher les solutions dont ils se sont servis lors de l'écoute de textes.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à expliquer à un partenaire les raisons de bien connaître son public cible avant de faire une présentation orale. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les changements apportés à leurs présentations orales suite à leur travail en dyade. • Proposer aux élèves de se baser sur la grille à échelles critériées afin d'identifier les points forts et les points à améliorer dans leurs présentations orales enregistrées. Leur proposer ensuite de noter par écrit les améliorations à apporter à leur prochaine présentation orale. • Demander aux élèves de vérifier à la fin de chaque semaine, les solutions dont ils se sont servis lors de la présence d'un problème de compréhension d'un texte écouté. Les encourager à changer de solution s'ils se rendent compte qu'ils utilisent toujours les mêmes stratégies. 	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Structure narrative</i> (p. 239).</p> <p>Voir le document <i>Complètement Métho Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 52), <i>Comment produire un texte</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation : Production orale : Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)</i> (p. 283).</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves une <i>matrice comparaison-contraste</i> déjà remplie. Faire écouter un texte informatif qui correspond à la matrice distribuée et discuter avec les élèves la façon dont la matrice a été complétée. Diviser ensuite la classe en petits groupes de trois ou quatre et demander aux élèves de remplir une <i>matrice comparaison-contraste</i> vierge pour un texte informatif différent. • En cours d'écoute d'un texte informatif, demander aux élèves de concevoir une ligne du temps de type "chaîne d'événements" pour représenter les principaux événements du texte. Leur demander ensuite de présenter et de justifier leurs lignes du temps à leurs camarades de classe. • Pendant la préparation d'un texte argumentatif, proposer aux élèves de regrouper leurs arguments et de hiérarchiser les aspects à traiter à l'aide d'une représentation graphique appropriée. • Distribuer aux élèves une liste de catégories et une liste d'éléments, tirés d'un texte dont ils vont faire l'écoute. Leur demander de classer les éléments dans des catégories appropriées et de justifier leur choix aux autres élèves. • Diviser la classe en petits groupes. Distribuer à chaque groupe une variété de représentations graphiques différentes. Leur demander de choisir celle qui correspond le mieux à un texte qu'ils viennent d'écouter. Leur demander ensuite de justifier leur choix aux autres groupes. • Proposer aux élèves de faire un premier essai d'une présentation orale en l'enregistrant ou en la présentant à une autre personne de la classe. Leur proposer ensuite de repérer les points qui ont besoin de clarification et de trouver des moyens de les clarifier. • Encourager les élèves à se servir d'une feuille de route pour la planification d'une présentation orale. • Inviter les élèves à travailler en groupes de quatre et en sous-groupes de deux afin d'organiser leurs connaissances au sujet du concept <i>Un plan de travail efficace</i>. Leur demander de se servir de la stratégie <i>La toile de mots en diamant</i> pour le faire. Demander ensuite à chaque groupe de quatre de rencontrer un autre groupe afin de comparer les similitudes et les différences de leurs réponses. • Lors de la préparation d'une table ronde, demander aux élèves de préparer un plan et des notes qui serviront d'aide-mémoire au cours de leur discussion. • Afin d'aider les élèves à organiser des données recueillies lors de la planification d'une présentation orale, leur poser des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> – Quelles données sont les plus pertinentes à ta présentation? – Que feras-tu de toutes les informations recueillies? – Quelle partie de tes informations aimerais-tu présenter? <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire l'appréciation de leur <i>Matrice comparaison-contraste</i> en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – donné un titre; – déterminé les catégories ou les critères à retenir; – choisi le nombre de colonnes et de rangées en fonction du nombre de catégories ou de critères retenus; – donné un titre à chaque colonne et à chaque rangée; – rempli les cases de la matrice avec de l'information appropriée etc. • Faire l'appréciation des lignes du temps. Assurer que : <ul style="list-style-type: none"> – les événements indiquent les étapes importantes du texte; – la ligne du temps est claire et lisible; – le vocabulaire est approprié; – la ligne du temps apparaît visuellement attirante. • Demander aux élèves de discuter avec un partenaire comment la feuille de route les a aidés à planifier leur présentation orale. • Lors de l'étape de la planification d'une présentation orale, noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> – se sert d'un plan de travail ou d'un schéma; – identifie bien les ressources disponibles; – se sert d'une feuille de route; – identifie bien son public cible et l'intention de communication; – se sert de visuels pour appuyer sa présentation; – choisit une méthode appropriée pour le sujet choisi. • Suite aux présentations orales des élèves, noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – présentent l'information dans une façon organisée; – se servent d'adverbes de temps pour garder la bonne chronologie des événements; – choisissent un mode de présentation approprié aux informations présentées et au public cible. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Voir l'annexe B-1 (p. 230) <i>Matrice comparaison-contraste</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Diagramme hiérarchique</i> (p. 226).</p> <p>Pour une variété de représentations graphiques, se référer à l'annexe B-1 (p. 221-251) du présent document.</p> <p>Pour plus de renseignements sur <i>La toile de mots en diamant</i> voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin (p.134-135).</p> <p>Voir le document <i>Complètement Métho Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 24 à 31) <i>Comment organiser ses connaissances</i> (ligne du temps, tableau synthèse etc.).</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à discuter en petits groupes les forces et les faiblesses de différentes façons d'organiser leurs idées pendant l'écoute d'un texte (p. ex. des dessins, des représentations graphiques, la prise de notes, etc.). Leur demander ensuite de présenter et de justifier leurs idées à la classe. • Mener une discussion avec les élèves sur quand prendre des notes (pendant une écoute, une lecture, un travail de groupe etc.), comment prendre des notes (en marges, en listes, en représentations graphiques, sur les feuillets adhésifs amovibles, dans deux colonnes ou on note les informations dans la colonne de gauche et ses commentaires personnels sur les informations dans la colonne de droite etc.) et pourquoi prendre des notes (pour organiser, réviser, réfléchir etc.). • Faire écouter un court texte à plusieurs reprises. Demander aux élèves de chercher l'idée principale et les idées secondaires du texte en prenant des notes pendant et après chaque écoute. Leur demander ensuite d'expliquer pourquoi les notes prises sont différentes ou semblables. • Encourager les élèves à prendre des notes à l'aide de représentations graphiques différentes pendant une écoute. Arrêter l'écoute à différents moments et leur demander de discuter avec un partenaire ce qu'ils ont entendu, ou de réfléchir à leur écoute.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à faire l'appréciation par les pairs des notes prises. Leur demander de noter si leur pair a : <ul style="list-style-type: none"> – organisé l'information d'une façon logique; – ressorti les points et les détails les plus importants; – écrit le texte dans leurs propres mots; – établi des liens entre les idées etc. • Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent préparer des affiches indiquant les stratégies à suivre pour mieux prendre des notes. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord l'importance d'organiser leurs pensées, les informations etc., peu importe le moyen choisi. 	<p>Voir les pages 153-154 du présent document pour plus de renseignements sur le journal de bord.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la prise de notes voir le document <i>Reading Reminders Tools, Tips and Techniques</i> (p. 216-219) de Jim Burke (Trousse de <i>Active Readers</i>).</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Dresser une liste de stratégies d'écoute avec les élèves et les placer dans une grille. Demander aux élèves de cocher dans la grille les stratégies utilisées lors d'une écoute. Les encourager à vérifier leur grille avant chaque écoute afin de varier les stratégies utilisées. • Inviter les élèves à faire un remue-méninges en petits groupes des stratégies qui facilitent la communication orale (p.ex. l'emploi de gestes ou d'expressions faciales, la paraphrase, la pratique, l'absence de traduction, la confiance de prendre des risques et de commettre des erreurs, etc.). Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec les autres groupes. • Enseigner explicitement une stratégie d'écoute en la décrivant à l'aide d'un exemple ou d'une analogie, en expliquant comment l'utiliser et en indiquant les contextes pour lesquels elle est la plus efficace. Démontrer l'emploi de la stratégie à l'aide d'un texte approprié et encourager les élèves à utiliser la stratégie dans de nouvelles activités, en groupe-classe, en petits groupes et individuellement. Demander ensuite aux élèves d'expliquer la stratégie utilisée après chaque activité. • Inviter les élèves à travailler en petits groupes. À l'aide de la stratégie <i>Réfléchir, partager, discuter</i>, leur demander d'identifier, de partager et d'expliquer les stratégies de compréhension orale dont ils se servent. (p.ex. le lien avec leurs connaissances antérieures, le but de l'émetteur, le contexte, le ton de la voix de l'émetteur, l'identification de l'idée principale etc.). Les encourager ensuite à produire un dépliant décrivant ces stratégies afin que d'autres élèves puissent s'en servir lors d'une écoute. • Dresser une liste de questions ou de critères avec les élèves pour les aider à choisir une stratégie de compréhension orale et à vérifier si elle est efficace. • Planifier une variété d'activités d'écoute (p.ex. films, groupes de travail, présentations de personnes-ressources etc.) afin de varier les stratégies d'écoute des élèves. Leur demander ensuite de comparer les stratégies utilisées à l'aide d'une représentation graphique telle que la <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>. • Après l'écoute d'un texte, donner l'occasion aux élèves de discuter avec un partenaire des stratégies qu'ils ont utilisées lors de l'écoute. Leur demander d'identifier les ressemblances et les différences entre les réponses données et de recommander la meilleure stratégie aux autres élèves de la classe. • Faire visionner un exposé donné par une personne qui a l'habitude de parler en public, ou inviter une telle personne en classe. Mener une discussion avec les élèves sur les stratégies d'expression orale utilisées par le présentateur ou demander à l'invité de les partager avec les élèves. Encourager les élèves à comparer leurs stratégies d'expression orale avec celles présentées à l'aide d'une représentation graphique telle que le <i>Diagramme de Venn</i>.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les stratégies dont ils se servent pour gérer leur écoute et la façon dont ils déterminent l'efficacité de ces stratégies. • Faire l'observation des élèves pendant des situations d'écoute. Noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – comprennent le message communiqué; – choisissent des stratégies d'écoute appropriées; – peuvent expliquer les stratégies d'écoute utilisées; – se sentent à l'aise dans des activités d'écoute; – utilisent les stratégies d'écoute d'une façon indépendante. • Faire l'appréciation des dépliants décrivant les stratégies à employer lors d'une écoute. Noter si les élèves ont identifié l'importance : <ul style="list-style-type: none"> – de regarder la personne qui parle; – de poser des questions à l'interlocuteur; – de demander à l'interlocuteur de parler plus fort ou plus lentement; – d'identifier des mots-clés; – de sauter les mots que l'on ne comprend pas etc.; – de faire les liens avec ses connaissances antérieures; – d'écouter le ton et la voix de l'émetteur etc. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les stratégies de communication orale identifiées en petits groupes qui leur posent des difficultés et d'expliquer ce qu'ils proposent faire pour les maîtriser. • Proposer aux élèves de se baser sur leurs discussions en petits groupes afin de faire le dessin d'une personne qui pratique l'écoute active. • À la fin d'une leçon, inviter les élèves à expliquer à un partenaire ce qu'ils ont appris au sujet des stratégies qui facilitent la compréhension ou la communication orale, comment cet apprentissage est relié à ce qu'ils savent déjà sur le sujet, et comment ils pourraient utiliser cette information à l'avenir. 	<p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p.57) <i>Stratégies d'écoute</i>.</p> <p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin, <i>Réfléchir, partager, discuter</i> (p. 81).</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 230) <i>Matrice comparaison-contraste</i> et l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn</i>, (p. 229) <i>Comparaison-contraste</i> et (p. 231) <i>Graphique d'un texte de type comparaison</i>.</p>

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale 	<ul style="list-style-type: none"> • À l'étape de la préparation d'une présentation orale, demander aux élèves de faire une recherche sur le sujet de leur présentation. Leur demander ensuite de résumer les informations recueillies en forme de dessin, de représentation graphique, de notes prises ou d'une carte conceptuelle créée à l'aide du logiciel <i>Inspiration</i>. • Encourager les élèves à se servir d'une variété de ressources (livres, autres élèves, personnes de la communauté, Internet etc.) afin de ressortir les informations les plus pertinentes pour leurs présentations orales. • Inviter les élèves à écouter une chanson et à visionner un film qui traitent du même sujet. Leur demander de ressortir et de comparer les points de vue exprimés dans les deux textes à l'aide d'un <i>Diagramme de Venn</i>. Les encourager à se baser sur ces documents pour préparer une présentation orale sur le sujet. • Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques d'une image publicitaire (p.ex. association des idées, couleurs attirantes, slogan, symboles, caractères du texte, impact des images, etc.). Distribuer aux élèves plusieurs publicités qui touchent le même thème. Demander aux élèves de les analyser et de les comparer en petits groupes afin de choisir celle qui est la mieux réussie. Leur demander ensuite de déterminer son impact sur les adolescents (stratégie <i>Jetons de conversation</i>). • Pendant l'étape de la préparation d'une présentation orale, demander aux élèves d'accéder une variété de textes qui traitent du sujet de la présentation (chanson, reportage, entrevue etc.). Leur demander ensuite de faire l'appréciation de chaque ressource quant aux informations fournies à l'aide d'une <i>Matrice Comparaison-contraste</i>. • Fournir aux élèves une liste de sites Web qui traitent du sujet d'une recherche en cours. Demander aux élèves de faire l'appréciation des sites Web à l'aide de critères établis préalablement (p. ex. le fournisseur de l'information, la date de la dernière mise à jour, les partis pris du texte et des images etc.). Demander ensuite aux élèves de choisir le meilleur site pour la recherche en cours et leur demander de justifier leur choix à un partenaire. • À l'aide d'une <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>, demander aux élèves de démontrer les similitudes et les différences dans la façon de présenter les résultats sportifs (à la télé, à la radio, dans Internet etc.). Leur demander ensuite de discuter des forces et des faiblesses de chaque moyen d'expression.

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation des résumés des élèves. Noter s'ils ont pu identifier les idées principales et secondaires des textes et éliminer les idées superflues. • Faire l'appréciation des présentations orales des élèves sur la chanson et le film étudiés. S'assurer qu'ils ont fait des liens entre les points de vues présentés dans leurs <i>Diagrammes de Venn</i> et leurs propres points de vue. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris au sujet des techniques de persuasion utilisés dans des annonces et leur impact sur les jeunes. • Demander aux élèves de dessiner une image publicitaire pour vendre un produit de leur choix. En faire ensuite l'appréciation à l'aide des critères identifiés lors de la discussion déjà menée en classe. • Encourager les élèves à discuter avec un partenaire des caractéristiques des textes qui leur sont importantes dans la préparation d'une présentation orale. Les encourager à se baser sur l'appréciation des sites Web et des textes variés pour le faire. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, comment le site Web qu'ils ont choisi les a aidés dans leur recherche. • Proposer aux élèves d'expliquer à un partenaire le meilleur format à utiliser (émission de télé, entrevue etc.) afin de présenter les résultats sportifs des équipes de l'école. Leur proposer de se baser sur l'impact des différents médias identifiés dans la <i>Matrice Comparaison-Contraste</i> pour le faire. 	<p>Se référer aux pages 156 à 157 du présent document pour plus de renseignements sur les résumés.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn</i>.</p> <p>Voir le document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin, <i>Les jetons de conversation</i> (p. 77).</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 230) <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-9 (p. 297) <i>Évaluation de sites Web</i>.</p>

Troisième volet : Lecture et visionnement

La lecture, c'est le processus par lequel on construit le sens d'un texte pour s'informer ou se divertir. Pour comprendre et interpréter un texte, on utilise sa connaissance de la langue, des stratégies de compréhension et son bagage d'expériences personnelles. C'est en lisant souvent des textes de types variés qu'on améliore sa compétence en lecture.

Rôle des connaissances antérieures

Tel que mentionné préalablement, les connaissances antérieures jouent un rôle extrêmement important puisque les connaissances du lecteur ont une influence déterminante sur sa compréhension. Mieux on relie les connaissances antérieures des élèves au texte, mieux on les prépare à comprendre. *En d'autres termes, ce qui rend un texte abordable est moins la simplicité du vocabulaire et de la syntaxe que la mesure dans laquelle son contenu peut être relié au vécu des élèves.*

Choix des textes

Pour faire face au problème de la difficulté des ressources, on a parfois tendance à rechercher des textes simplifiés. Mais très vite on se rend compte que le matériel ne convient pas aux élèves du point de vue de leurs domaines d'intérêt, de leur niveau intellectuel et de leur maturité.

En immersion, il est important d'aborder les mêmes concepts, de développer les mêmes habiletés et connaissances que dans les programmes en langue maternelle. *Mieux vaut donc, dans la mesure du possible, préparer les élèves à la compréhension de textes conçus pour leur niveau et qui n'ont pas été simplifiés pour les besoins d'apprenants en langue seconde.* Une adaptation au niveau des stratégies d'enseignement constitue un moyen efficace de rendre plus accessibles les ressources utilisées avec les élèves d'immersion tout en assurant un contenu académique équivalent à celui qu'offre le programme régulier en langue maternelle.

Il faut envisager deux facettes dans la préparation des élèves à la compréhension des ressources (qu'il s'agisse de textes écrits ou de documents sonores) :

- une préparation *immédiate*, visant la compréhension d'un contenu en particulier (choix d'une démarche pédagogique appropriée);
- une préparation à *plus long terme*, visant à rendre les élèves plus autonomes dans leur apprentissage en langue seconde (enseignement explicite de stratégies de compréhension transférables d'un contexte à l'autre, travail sur les diverses structures textuelles).

Ly et Lison.

Brière-Côté, F., Godon, C.,
Labelle, G. et Moisan M. (1994)

Cercles littéraires

« Il faut lire, il faut lire... Et si, au lieu d'exiger la lecture le professeur décidait de partager son bonheur de lire? »

Pennac, D. (1992)

Les cercles littéraires représentent une combinaison d'apprentissage coopératif et de lecture indépendante. Ils créent une structure favorisant une discussion initiée par les élèves qui est de haute qualité et qui porte sur de bons livres de lecture. Les cercles littéraires sont formés de petits groupes temporaires qui ont choisi de lire la même histoire, le même poème, le même article ou le même livre. Chaque membre du cercle assume des responsabilités spécifiques dans les discussions subséquentes qui traitent de sujets provenant des élèves eux-mêmes.

Literature Circles, Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups.

Daniels, H. (2002)

Les cercles se réunissent de façon régulière et la responsabilité pour les rôles lors des discussions change à chaque rencontre. Au début, l'emploi de feuilles de rôles peut faciliter l'organisation et la mise en oeuvre de discussions menées par les élèves. Par la suite, lorsque les élèves ont appris à mener leurs discussions de façon efficace, les rôles formels de discussion peuvent être éliminés.

L'enseignant joue le rôle de facilitateur; il ne gère ni ne contrôle la discussion. L'appréciation de rendement se fait par l'entremise d'observations par l'enseignant et d'auto-appréciations par les élèves. Lorsque le cercle finit la lecture du texte choisi, les membres du cercle littéraire planifient une façon de partager les points saillants de leur lecture avec la classe entière et de nouveaux groupes se forment autour des nouveaux choix de lecture.

Représentations graphiques

Qu'est-ce qu'une représentation graphique?

Une représentation graphique est un schéma qui illustre les liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un document quelconque (texte oral ou écrit, film, expérience, observation, etc). Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques. Le type de représentation graphique varie selon la structure textuelle du document. Parmi les représentations graphiques, mentionnons :

- *l'étoile*, pour la représentation des concepts;
- *la constellation*, c'est-à-dire le regroupement de plusieurs étoiles en vue de représenter les liens entre les concepts;
- *l'arbre ou la pyramide*, pour la représentation de hiérarchies;
- *la matrice*, pour la représentation de concepts similaires;
- *la chaîne*, pour la représentation de processus, de séquences, de procédures;
- *les cercles concentriques*, pour la représentation d'informations descriptives;
- *la carte des personnages*, pour classer les caractéristiques des personnages d'un roman ou d'un conte.

| Voir annexe B-1, p. 221-251 |

Pourquoi utiliser les représentations graphiques?

Enseigner aux élèves comment construire des représentations graphiques est encouragé par de nombreux auteurs dont Chase et Hynd (1987), Jones, Pierre, Hunter (1989). En effet, ce processus de réorganisation d'un texte est perçu comme un outil efficace pour accroître la pensée critique et promouvoir des apprentissages signifiants. Selon les recherches, l'utilisation des représentations graphiques contribue à augmenter de façon significative la compréhension des textes.

L'avantage de la représentation graphique d'un texte réside dans le fait que l'élève doit d'abord lire le texte pour bien comprendre sa structure et déterminer quelle représentation doit être utilisée. Cette première activité de lecture suppose que l'élève doit déterminer s'il s'agit d'un texte de type descriptif, énumératif, séquentiel ou comparatif. En outre, au moment de la construction de la représentation graphique, l'élève doit relire le texte à plusieurs reprises de manière à vérifier si son choix est le bon, à déterminer les catégories dans lesquelles il classera les informations et à établir les liens entre les différents éléments du texte.

En somme, les représentations graphiques aident les élèves :

- à isoler des renseignements spécifiques;
- à organiser ces renseignements de façon cohérente;
- à comprendre les liens entre les concepts et les éléments;
- à identifier et à clarifier les éléments non-compris.

Les représentations graphiques favorisent un apprentissage visuel ainsi que l'enseignement de la pensée critique.

Quand utiliser les représentations graphiques?

Les enseignants et les élèves peuvent utiliser les représentations graphiques :

- pour activer les connaissances antérieures;
- pour présenter de l'information ou expliquer un concept;
- pour prendre des notes lors de l'écoute, la lecture ou le visionnement;
- pour organiser des renseignements;
- pour fins d'appréciation de rendement.

La technique SVA Plus (KWL Plus)

Le SVA Plus est une technique de lecture réflexive. La description qui suit est tirée de Guy Lusignant (1995).

Cette stratégie amène l'élève à établir des liens avec ses connaissances antérieures, à déterminer ses attentes, à fixer des buts de lecture et à évaluer si le texte présente les informations relatives à ses attentes et à ses buts. En outre, cette technique amène l'élève à construire une représentation graphique du texte en fonction de la structure et des liens existants entre les idées, ce qui facilite la rédaction du résumé qui conclut la démarche.

La stratégie se développe sur un continuum de cinq volets :

1. Rappel des connaissances antérieures (Ce que je sais - S);
2. Détermination de ce que l'élève veut apprendre (Ce que je veux savoir - V);
3. Détermination de ce qui a été appris (Ce que j'ai appris - A);
4. Plus - utiliser une représentation graphique du texte;
5. Résumé du texte.

La représentation graphique SVA Plus à l'annexe B-1 illustre cette technique.

Cette technique facilite le développement de l'autonomie du lecteur par le fait que, après quelques pratiques sous la direction de l'enseignant, l'élève s'approprie et utilise seul la stratégie lors de la lecture d'autres textes. Le développement de l'autonomie repose sur cette capacité à réaliser un transfert de la stratégie à une autre situation de lecture, quel que soit le texte lu.

Voir annexe B-1, p. 244

Stratégies de compréhension en lecture

L'enseignement explicite de stratégies utilisées par des bons lecteurs s'avère un moyen efficace d'améliorer la compréhension en langue seconde. Cependant, les élèves et les enseignants doivent comprendre que les stratégies exploitées sont enseignées afin que les élèves puissent éventuellement les employer seuls, de façon autonome.

Les stratégies de compréhension ne sont généralement pas distinctes les unes des autres et faire appel à l'une implique souvent l'utilisation des autres.

Il faut dès le début faire accepter aux élèves qu'ils n'ont généralement pas besoin de comprendre chaque mot. L'important est que le degré de compréhension soit suffisant pour répondre au résultat visé.

Certaines stratégies telles le remue-méninges, les illustrations, les entêtes, la liste des mots clés, les prédictions et le guide d'anticipation, peuvent aussi bien être utilisées pour la préparation à la lecture. D'autres stratégies fréquemment citées sont décrites ci-dessous.

Les mots clés

Avant la lecture d'un texte, l'enseignant demande aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent ainsi que ceux qui ressemblent à des mots anglais. À partir de ces mots, les élèves travaillent avec un partenaire ou en équipes pour anticiper le contenu du texte.

Les élèves font ensuite une deuxième lecture dans le but d'effectuer leur tâche spécifique.

Le contexte

On doit aussi amener les élèves à comprendre qu'on peut utiliser le contexte pour deviner le sens d'un mot. Pour déduire le sens d'un mot, on peut regarder les mots ou expressions qui entourent le mot inconnu ou poursuivre son écoute ou sa lecture pour vérifier si le contexte apporte des éclaircissements.

Indices variés

Plus les indices dont on se sert sont variés, plus on augmente ses chances de comprendre. Il faut donc habituer les élèves à utiliser plusieurs sources d'indices: illustrations, titres, schémas, paraphrases explicatives, etc.

La lecture par groupes de mots

Cette stratégie consiste à regrouper les éléments qui sont reliés par le sens et qui forment une unité. La lecture par groupes de mots est nécessaire pour une lecture efficace. Son rôle s'explique en fonction des notions de mémoire longue et de mémoire courte. La mémoire courte ne peut retenir que quatre ou cinq éléments à la fois (lettres, chiffres, mots, groupes de mots, etc). Ces éléments ne restent en mémoire courte que quelques secondes. L'information peut être traitée et transférée à la mémoire longue ou peut être oubliée. Donc la lecture par groupes de mots facilite grandement la rétention.

Certains élèves en langue seconde éprouvent de la difficulté à passer de la lecture mot à mot à la lecture par groupes de mots. Deux catégories d'intervention contribuent à l'amélioration de la lecture par groupes de mots : la lecture répétée et le découpage d'un texte en unités, la lecture effectuée à l'aide d'un texte enregistré.

La lecture répétée supervisée par un moniteur consiste à demander à un élève de lire plusieurs fois le même texte jusqu'à ce qu'il atteigne un certain seuil. La lecture effectuée à l'aide d'un texte enregistré consiste à enregistrer un texte et à demander à l'élève de l'écouter tout en essayant de le lire en même temps. Le découpage d'un texte consiste à découper le texte en unités de sens. La première étape de cette technique est d'expliquer aux élèves que certains indices visuels comme les barres, les obliques, les espaces, les virgules, représentent des unités de sens et que s'ils lisent en utilisant ces indices, ils comprendront mieux le texte. Il faut ensuite faire avec eux plusieurs exemples.

L'enseignant peut choisir un type de découpage tel que :

- des espaces marqués entre les mots;
- des barres obliques dans le texte.

Les associations

Cette technique tirée de Giasson (1990) est centrée sur les associations de mots.

Ces indices ne seront utilisés que de façon temporaire.

- Diviser le groupe en équipes de 4 ou 5 élèves.
- Proposer deux mots clés tirés du texte à écouter ou à lire. Par exemple, à partir d'un texte portant sur la relation entre les humains et les ordinateurs, les mots clés pourraient être *ordinateur* et *liberté*.
- Chaque équipe dispose de 90 secondes pour associer autant de mots que possible au premier mot clé. Un secrétaire prend en note ce que les autres membres de l'équipe donnent comme associations. Lorsque le temps est écoulé, le secrétaire relit la liste de mots.
- Un autre 90 secondes est alors alloué aux associations à effectuer autour du deuxième mot clé : le secrétaire utilise une deuxième feuille et procède comme il l'a fait à l'étape précédente.
- L'équipe choisit ensuite 5 mots de la première liste qu'elle associe à 5 mots de la deuxième liste en justifiant les raisons qui l'amènent à effectuer ces associations.
- À tour de rôle, les secrétaires écrivent au tableau la liste des associations générées par leur équipe; les élèves des autres équipes peuvent leur demander des explications lorsqu'une association ne leur semble pas évidente.
- Les élèves sont maintenant prêts à écouter ou à lire le texte portant sur l'ordinateur et la liberté. Ils auront la surprise de constater que plusieurs mots apparaissant dans leurs listes d'associations se retrouvent effectivement dans le texte.

Intention de communication bien définie

Cette stratégie se relie souvent à la stratégie de prédiction décrite plus tôt : il faut habituer l'élève à concentrer son attention sur certains éléments, en fonction du but de sa lecture ou de l'écoute. Est-ce qu'on se documente? Si oui, à quelle question principale cherche-t-on une réponse? Est-ce qu'on veut en savoir plus sur ce que va faire le personnage principal? etc.

Choisir le type de lecture approprié

Il faut amener les élèves à choisir le type de lecture approprié selon l'intention de la lecture.

Le balayage (« scanning »), l'écrémage (« skimming ») et la lecture critique sont des types de lecture qui deviennent des stratégies lorsque pratiquées systématiquement.

Le balayage, lecture sélective en diagonale, consiste à repérer un renseignement spécifique, par exemple, l'heure ou le lieu d'une activité.

L'écrémage, lecture rapide non linéaire, sert à faire un survol rapide afin d'avoir une idée globale du contenu, par exemple la feuillette d'un journal.

La lecture critique d'un document décrit une lecture fine par laquelle on parcourt un document d'un bout à l'autre pour fins d'évaluation.

Enfin, et ceci s'applique tout particulièrement aux projets de recherche, il faut amener les élèves à savoir quand faire une lecture détaillée de tout le texte ou quand et comment le survoler rapidement pour identifier s'il contient les renseignements recherchés.

Les connecteurs

Les connecteurs sont des mots qui aident à saisir le lien entre deux idées ou entre deux phrases. L'interprétation des connecteurs est un des facteurs importants de la compréhension orale ou écrite.

Enseignement explicite de la compréhension en lecture.
Boyer, C. (1993)

Les connecteurs peuvent être explicites ou implicites. Les connecteurs explicites sont plus facilement compris par les élèves que les connecteurs implicites. Les connecteurs de cause et de conséquence se ressemblent et peuvent causer des problèmes aux élèves. En plus, les connecteurs de temps et les connecteurs de cause sont les connecteurs qui sont les plus souvent implicites dans les textes.

Giasson (1990) et Boyer (1993) proposent plusieurs activités visant le développement de cette habileté.

L'interprétation des connecteurs est un des facteurs importants de la compréhension orale ou écrite. Un enseignement spécifique portant sur l'interprétation des connecteurs non seulement favorise la compréhension des textes mais cette habileté peut aussi être réinvestie dans le cadre des activités de rédaction.

Voir annexe A-3, p. 217

Le tableau à l'annexe A-3 présente plusieurs connecteurs que l'on pourrait enseigner aux élèves.

Les types de textes

Il existe plusieurs classifications pour parler des textes. La plus connue repose sur *l'intention de l'auteur*. Selon cette classification on reconnaît le texte :

- *expressif* ou *narratif* par lequel l'auteur veut exprimer ses émotions, ses sentiments, ses goûts ou agir sur les émotions du lecteur. Ce type comprend les récits, les contes, les légendes, les romans, les nouvelles, les poèmes, les pièces de théâtre, les bandes dessinées et les textes humoristiques.
- *informatif* par lequel l'auteur veut ajouter aux connaissances du lecteur. Ce type comprend les reportages, les documentaires, les faits divers, les comptes rendus, et les manuels scolaires.
- *incitatif* par lequel l'auteur veut influencer les comportements du lecteur. Ce type comprend les modes d'emploi, les consignes de jeu, les démarches à suivre et les recettes.

La structure textuelle

On appelle structure textuelle la façon dont les idées sont organisées dans un texte. La structure est fortement reliée au contenu qui lui fait référence au thème et aux concepts présentés dans le texte.

Le texte expressif ou narratif suit en général une façon assez standardisée de raconter les événements. En général, ce genre de texte comprend :

- une introduction;
- un développement;
- une conclusion.

Le texte informatif comporte six catégories :

- la description;
- l'énumération;
- la séquence;

- la comparaison;
- la cause et l'effet;
- le problème et la solution.

Le texte incitatif, selon Giasson (1995), comprend certaines caractéristiques dont les suivantes :

- une séquence temporelle marquée;
- des structures elliptiques ou télégraphiques;
- une démarche à suivre;
- des abréviations particulières;
- un résultat attendu.

Les recherches (Armbruster et al, 1989; Berhawitz, 1986) démontrent que la reconnaissance de la structure d'un texte facilite la compréhension et peut aider les élèves à en prédire le contenu, surtout si le texte est assez difficile (Boyer, 1993). Ces résultats encouragent les enseignants à sensibiliser leurs élèves à l'utilisation de la structure du texte. Le résultat visé est d'amener les élèves à utiliser la structure textuelle pour en faciliter la compréhension. L'identification de la structure demeure un moyen de faciliter la compréhension et non l'objectif en soi. L'emploi de représentations graphiques facilite l'identification de la structure du texte.

Autres stratégies efficaces de lecture

L'enseignement explicite de la compréhension en lecture.

Boyer, C. (1993)

La compréhension en lecture.

Giasson, J. (1990)

La lecture, de la théorie à la pratique.

Giasson, J. (1995)

Le point sur... La lecture en didactique des langues.

Cornaire, C. (1996)

Le journal de l'immersion vo.9, no.2, mars 1996. (Ce numéro est dévoué au thème de la lecture)

ACPE (1996)

Strategic Learning in the Content Areas.
Wisconsin Department of Public Instruction

Reading Instruction That Makes Sense.

Tarassof, M. (1993)

La liste suivante, tirée du *Guide pédagogique, secondaire, français langue seconde*, du ministère de l'Éducation du Québec, identifie une série de stratégies de lectures efficaces :

- savoir prendre des risques et accepter de commettre des erreurs;
- savoir contourner une difficulté et tolérer l'imprécision;
- savoir prendre du recul face au texte et saisir les éléments externes qui peuvent aider à le faire découvrir (titres, sous-titres, images, graphiques, etc.);
- savoir pressentir le sens et formuler des hypothèses en utilisant les indices morpho-syntaxiques, lexicaux, sémantiques;
- savoir reconnaître rapidement un mot à partir de contraintes orthographiques;
- savoir faire des inférences.

Les stratégies suivantes se rapportent surtout aux textes *informatifs* :

- l'activation des connaissances antérieures;
- l'emploi de mots clés, du contexte, d'indices variés;
- la lecture par groupe de mots;
- la compréhension des connecteurs;
- l'emploi de la structure textuelle; et
- l'emploi de représentations graphiques.

Les trois prochaines stratégies (tirées de Giasson, 1990) se rapportent aux textes *narratifs*.

- *Des versions différentes de la même histoire*

Premièrement, en groupes, les élèves composent une histoire à partir d'une liste de 10 à 15 mots clés que l'enseignant a tirés du texte. Cette liste de mots doit représenter la macrostructure, c'est-à-dire le personnage, l'élément déclencheur, les actions, etc. Les élèves essaient de relier tous les mots et ainsi de deviner ce que pourrait raconter l'histoire qu'ils vont lire.

Les élèves lisent ensuite le texte et le comparent avec le texte élaboré par le groupe.

- *La lecture et la réflexion dirigées*

Cette technique, semblable à la précédente, consiste à prédire le contenu d'une histoire ainsi que les différentes étapes du récit. Cette technique se prête bien à des histoires courtes, intéressantes et possédant trois ou quatre divisions claires.

L'enseignant pose quelques questions comme : « D'après le titre, quel est le sujet de l'histoire? Comment l'histoire va-t-elle commencer? »

Les élèves lisent les premières pages et ferment ensuite leur livre. On leur pose alors d'autres questions telles que : « Que pensez-vous maintenant? Pourquoi pensez-vous cela? Qu'est-ce qui infirme ou confirme votre prédiction? »

On répète le processus pour chaque section : prédire ce qui va se passer, discuter ce qui a infirmé ou confirmé leur prédiction.

Au cours du processus, les élèves peuvent écrire des mots clés, dessiner leur prédiction ou formuler des questions auxquelles ils veulent trouver des réponses. Les points où l'on s'arrête sont déterminés par des facteurs tels que : les divisions naturelles du récit, les habiletés de lecture des élèves, le but de la lecture, etc.

- *La technique du scénario*

Cette technique ressemble à des extraits de films qu'on présente au cinéma. Les extraits communiquent l'atmosphère du film sans en dévoiler l'intrigue.

L'enseignant joue un rôle primordial dans cette technique qui comprend trois étapes :

1. un déclencheur : cette étape vise la stimulation de la curiosité des élèves. L'enseignant emploie la technique de l'imagerie mentale. À l'aide de questions bien préparées et reliées au contenu, l'enseignant amène les élèves à créer dans leur tête des images se rapportant à l'atmosphère et au contexte du texte.
2. un synopsis : l'enseignant présente ensuite un synopsis de l'histoire - les personnages principaux, la situation initiale, les actions principales jusqu'au point culminant.

3. une prédiction : les élèves prédisent la suite de l'histoire à partir de questions spécifiques préparées par l'enseignant. Cette technique s'avère efficace lorsque la lecture est longue et difficile et que le lecteur est moins compétent.

Visionnement

Le programme de français vise aussi l'acquisition d'une compétence médiatique, c'est-à-dire que l'élève développe la capacité de comprendre, d'évaluer et de créer une grande diversité de produits médiatiques, imprimés comme électroniques. La compétence médiatique vise non seulement la lecture et l'écriture mais aussi le visionnement ou l'interprétation d'un message visuel. L'expression « produits médiatiques » désigne donc les documents imprimés, les documents visuels et les présentations orales qui sont transmis au moyen des médias de communication modernes tels que les journaux, les films, les émissions de radio ou de télévision et les CD-ROM.

Les jeunes d'aujourd'hui sont envahis par la musique populaire, la télévision, les vidéos, le cinéma, la radio, les revues, les jeux électroniques, les ordinateurs, etc. La diffusion massive d'informations par ces médias est un développement technologique qui influence profondément notre façon de penser ainsi que nos comportements. Il est donc essentiel que les élèves apprennent à réfléchir de manière critique et autonome afin d'interpréter et d'évaluer l'information qui leur est présentée sur les ondes et sur les écrans. Il faut aussi qu'ils comprennent à quel point les médias façonnent la réalité. Les élèves doivent pouvoir reconnaître les valeurs et les préjugés que contiennent ces messages afin de ne pas se voir condamnés à être consommateurs passifs et crédules.

L'exposition aux médias de langue française renforce aussi, chez les jeunes en immersion, la notion que la culture de langue française existe en dehors de l'école.

Littérature en immersion

Aimer lire en classe d'immersion.
ACPI (août 1995)

Des recherches sur la lecture en français en classe d'immersion font ressortir les constats suivants (tirés d'un document de l'ACPI intitulé *Aimer lire en classe d'immersion*) :

1. les élèves ne lisent pas ou très peu de façon autonome et spontanée en français;
2. les apprentissages en français et la pratique de la langue portent surtout sur un vocabulaire et des expressions reliés au contexte scolaire;
3. les élèves préfèrent lire des textes en anglais même si leurs habiletés en français sont satisfaisantes à différents tests de lecture;
4. le manque de modèle d'adultes ou de jeunes lisant pour leur plaisir en français contribue à dévaloriser ce comportement.

Les élèves, eux, disent que :

- les livres en français sont trop difficiles;
- ils n'ont pas assez de choix;
- les livres sont ennuyeux et ne répondent pas à leurs intérêts.

Le document (*Aimer lire en classe d'immersion*) présente des projets et des situations de lecture qui ont pour but de développer le goût de lire et des intérêts en français. Des suggestions de titres de livres et d'outils de référence y figurent également. Les projets et activités proposées reposent sur les principes pédagogiques suivants :

1. viser des réussites répétées en lecture;
2. donner du temps pour lire et miser sur la régularité de la lecture;
3. partager les résultats des projets entre enseignants;
4. aider à apprendre à choisir;
5. faire connaître et découvrir les livres;
6. assurer l'accessibilité aux livres;
7. organiser des projets variés et signifiants;
8. aider à lire de mieux en mieux et assurer la progression des apprentissages;
9. assurer des liens entre la lecture et les autres apprentissages;
10. évaluer la lecture et les projets.

Les élèves au 1^{er} cycle du secondaire devraient lire un *minimum de 3 romans par année*. On trouvera des suggestions de titres de livres dans le document de l'ACPI.

Voir annexes C-1 et C-2, p. 301-323

L'annexe C-1 présente des stratégies pour exploiter les textes littéraires et l'annexe C-2 offre une description des différents genres littéraires.

Lire et aimer lire au secondaire. Fascicule 1. Projets et activités de lecture. Document du Ministère de l'Éducation du Québec.

Lire et aimer lire au secondaire. Fascicule 2. Bibliographie sélective commentée de livres de fiction québécois et étrangers. Document du Ministère de l'Éducation du Québec.

Bibliographie annotée d'oeuvres littéraires Immersion 7-9. Document d'Alberta Education (Direction de l'éducation française, Language Services Branch).

Les ressources citées à gauche offrent également des titres de romans et des exploitations pédagogiques.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

LECTURE ET VISIONNEMENT

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Placer les élèves en petits groupes, et distribuer à chaque groupe une variété de textes de types différents (textes informatifs, expressifs, narratifs, incitatifs). Demander aux élèves de faire la lecture des textes et d'identifier l'intention de l'auteur de chaque texte (pour informer, divertir, influencer, répondre à une question etc.). Demander aux élèves de présenter leurs réponses aux autres groupes et de justifier leur choix. • Demander aux élèves de se placer en petits groupes et distribuer à chaque groupe deux articles de revue sur le même sujet mais écrits selon des points de vue opposés. Demander ensuite à chaque groupe de faire la lecture de chaque article. Leur demander de comparer et représenter le point de vue explicite des deux auteurs à l'aide d'un <i>Diagramme de Venn</i>. • Enseigner aux élèves comment identifier l'idée principale d'un texte. Les inviter ensuite à identifier, individuellement ou en dyades, les idées principales et secondaires d'un texte lu ou visionné à l'aide d'une représentation graphique telle que le <i>diagramme hiérarchique</i> ou le <i>résumé hiérarchique</i>. • Demander aux élèves d'inventer et de présenter à la classe des charades pour revoir les idées principales d'un texte. • Inviter les élèves à présenter les informations d'un texte sous la forme d'un message publicitaire télévisé d'une minute. • Après la lecture d'un texte informatif, demander aux élèves de se placer en groupes de trois ou quatre et de piger un bout de papier sur lequel vous avez noté le nom d'une des sections du texte. Demander à chaque groupe de résumer la section choisie, d'expliquer le nouveau vocabulaire ou les faits importants de la section et de faire le lien entre la section et le reste du texte. Demander ensuite à chaque groupe de présenter sa section au reste de la classe. À la fin de toutes les présentations, amorcer une discussion sur le texte en entier. • Pour faciliter la compréhension des élèves, les inviter à répondre aux questions : qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi. • Après la lecture ou le visionnement d'un texte, demander aux élèves de se placer deux par deux ou en petits groupes afin de concevoir une ligne du temps des événements principaux du texte. Leur demander d'insérer sur leur ligne du temps un nombre déterminé d'éléments clés du texte et de défendre leurs choix. • Inviter les élèves à expliquer la chronologie des événements d'un récit ou d'une histoire en identifiant les mots-clés dans chaque chapitre qui indiquent la période de temps où les événements se passent. • Après avoir lu les directives du mode d'emploi d'un appareil (p. ex. comment fonctionne une caméra digitale), demander aux élèves d'expliquer à un partenaire, les différentes étapes dans le fonctionnement de l'appareil. • Proposer aux élèves de faire la lecture d'un article de revue, individuellement ou en groupe de deux, et d'en ressortir les faits et les opinions à l'aide d'une <i>carte en T</i>. Proposer ensuite aux élèves de présenter leur <i>carte en T</i> à un autre élève ou à un autre groupe et d'expliquer ce qui les a aidés à faire leur choix. • Encourager les élèves à faire la lecture de deux articles politiques dans Internet sur le même sujet, mais de deux partis politiques différents. Les encourager ensuite à ressortir les contradictions dans les textes à l'aide d'une représentation graphique telle qu'un <i>Diagramme de Venn</i>. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources				
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer oralement à un partenaire la démarche suivie pour identifier l'idée principale d'un texte. • Demander aux élèves de faire l'appréciation des présentations des sections du texte informatif. Leur demander de se servir d'une liste de vérification sur laquelle ils notent si les autres groupes ont : <ul style="list-style-type: none"> – fait le résumé de leur section; – bien expliqué les mots nouveaux et les faits importants; – pu situer leur section par rapport au reste du texte. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment les présentations des sections du texte informatif les ont aidés à mieux identifier les points essentiels du texte. • Faire l'appréciation des lignes du temps des élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – ressorti les éléments clés du texte; – employé un vocabulaire approprié; – bien suivi l'ordre chronologique du texte; – conçu une ligne du temps claire et lisible etc. • Observer les élèves pendant l'explication du fonctionnement d'un appareil. Noter s'ils ont bien respecté l'ordre des étapes et le vocabulaire propre au fonctionnement de l'appareil. • Demander aux élèves de représenter les différentes étapes du fonctionnement de l'appareil choisi sous forme d'images, ou leur fournir une liste de consignes à suivre pour l'appareil, de même que des images qui correspondent aux consignes. Leur demander ensuite de replacer la bonne consigne à côté de chaque image. S'assurer qu'ils ont respecté la séquence chronologique des consignes. • Suite à la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – résumer les idées principales et les idées secondaires; – dégager l'intention de l'auteur; – reconnaître le point de vue de l'auteur quand il est explicite; – distinguer les faits des opinions. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Se référer aux pages 118 et 119 et aux pages 158 à 160 du présent document pour plus de renseignements sur les différents types de textes.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn</i>.</p> <p>Voir les pages 155 à 157 du présent document pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un texte et pour différentes façons de préparer un résumé.</p> <p>Se référer à la page 226 du présent document (<i>Diagramme hiérarchique</i>) et à la page 341 (<i>Résumé hiérarchique</i>).</p> <p><i>Carte en T :</i></p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th data-bbox="841 982 1154 1039">Fait</th> <th data-bbox="1154 982 1463 1039">Opinion</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 100px;"></td> <td style="height: 100px;"></td> </tr> </tbody> </table>	Fait	Opinion		
Fait	Opinion				

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> Fournir aux élèves une liste d'instructions d'assemblage d'un appareil dans laquelle se trouve certaines instructions erronées. En petits groupes, leur demander de barrer les consignes erronées et de numéroter celles qui sont exactes selon l'ordre de montage le plus logique. Leur demander de justifier leurs choix. Après une lecture ou un visionnement, rédiger et distribuer aux élèves, un court passage qui comprend du dialogue entre deux enfants discutant du sujet à l'étude. S'assurer d'incorporer quelques informations fautives dans le passage. Demander ensuite aux élèves de le lire et de répondre aux enfants par écrit en expliquant le concept d'une façon claire et précise. Placer les élèves en petits groupes, et demander à chaque groupe de vérifier l'exactitude de l'information d'un site Web que vous avez choisi. Leur demander de répondre à des questions telles que : <i>À qui appartient le site? Le langage du site, manque-t-il d'impartialité? Quelle est la date de la dernière mise à jour du site?</i> etc. Diviser la classe en groupes de trois et demander à chaque élève de lire trois articles sur un même sujet provenant de trois sources différentes (Internet, journal, revue etc.). Suite à la lecture des articles, demander à chaque élève de se servir d'un <i>Diagramme de Venn</i> avec trois cercles, pour comparer les trois versions du sujet. Leur demander de résumer les articles en : <ul style="list-style-type: none"> identifiant la source de l'article; ressortant les informations présentées; distinguant les faits des opinions; ressortant la structure du texte. Une fois la comparaison terminée, demander aux élèves de choisir, selon eux, le meilleur texte et d'expliquer leur choix. Faire une mini leçon sur la structure textuelle d'une variété de textes. Demander ensuite aux élèves de choisir un texte parmi plusieurs, d'en faire la lecture, et de déterminer de quel type de texte il s'agit. Après avoir identifié le type de texte, demander aux élèves de choisir une représentation graphique appropriée pour le texte lu et de la remplir à l'aide des informations contenues dans le texte. Demander dernièrement aux élèves de présenter leur représentation graphique à un partenaire. Après la lecture ou le visionnement d'un texte narratif ou expressif, demander aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement, afin d'identifier les parties principales du texte en remplissant une <i>Structure narrative</i> ou un <i>Graphique de récit</i>. En faire une mise en commun. Demander aux élèves d'identifier le vocabulaire et les expressions spécifiques aux concepts abordés, en créant des mots croisés à partir d'une matrice disponible dans Internet.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris au sujet de l'importance de vérifier l'exactitude de l'information d'un texte, après avoir fait l'appréciation du site Web. • Après la lecture d'un texte narratif, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – distinguer l'information principale de l'information secondaire; – ressortir le vocabulaire et les expressions spécifiques aux concepts abordés dans le texte; – identifier la structure textuelle; – identifier les parties du texte (l'introduction, le développement, la conclusion); – dégager la séquence chronologique des événements. • Fournir aux élèves une variété de textes et de représentations graphiques. Leur demander de jumeler les textes avec les représentations graphiques appropriées en se basant sur l'information fournie pendant la mini leçon. • Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'emploi des représentations graphiques (<i>Diagramme hiérarchique, Structure narrative, Graphique de récit</i> etc.) les ont aidés à mieux reconstituer le contenu d'un texte. 	<p>Voir l'annexe B-8 (p. 295) <i>Évaluation d'un site Internet</i> et l'annexe B-9 (p. 297) <i>Évaluation de sites Web</i>.</p> <p>Se référer aux représentations graphiques <i>Structure narrative</i> (p. 239) annexe B-1, et <i>Graphique de récit</i> (p. 240), annexe B-1.</p> <p>Se référer à la page 118 du présent document, et au document <i>Le petit lexique pour réussir ses productions écrites</i> (p.1) pour plus de renseignements sur la rédaction d'un texte narratif.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction 	<ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à partager périodiquement avec un partenaire leurs opinions sur un texte à l'aide d'un <i>journal dialogué</i>. Faire démarrer les entrées dans le journal en affichant au tableau une liste de débuts de phrase tels que : <i>À mon avis..., Je remarque que..., Je ne suis pas certain que...etc.</i> Afficher au mur, cinq reproductions d'oeuvres d'art représentant une variété de styles (moderne, portrait, paysages etc.). Distribuer à chaque élève cinq étiquettes numérotées de 1 à 5. Demander aux élèves de circuler dans la classe et de placer sous chaque reproduction l'étiquette qui correspond à leurs préférences (l'étiquette numéro 1 pour l'oeuvre préférée, l'étiquette numéro 2 pour l'oeuvre un peu moins préférée et ainsi de suite). Une fois terminé, mener une discussion avec les élèves sur les raisons de leur choix. Inviter les élèves à faire la lecture d'une variété de citations de personnes célèbres et à expliquer pourquoi elles sont toujours importantes. Encourager les élèves à réagir aux opinions des autres, en affichant sur de grands morceaux de papier, des questions de type ouvert. Demander ensuite aux élèves de circuler dans la classe en groupes de trois afin de réagir par écrit aux questions posées et aux réactions des groupes précédents (stratégie de <i>Carrousel</i>). Faire passer en revue leurs opinions dans le cadre d'un dialogue critique de la classe tout entière. Inviter les élèves à regarder une variété d'émissions télévisées afin de partager leurs réactions aux programmes avec un partenaire. Les inviter aussi à identifier, d'après eux, le public cible visé par chaque émission. Demander aux élèves de former des groupes de cinq afin de faire la lecture de cinq livres pour enfants. Leur demander ensuite de choisir le meilleur à recommander aux petits et d'expliquer aux autres groupes les critères sur lesquels ils ont basé leurs choix. Faire parvenir leurs recommandations aux enseignants d'immersion du niveau élémentaire. Encourager des rencontres de cercles littéraires afin de permettre aux élèves d'exprimer leur opinion sur un texte après l'avoir lu. Demander aux élèves de différencier entre les éléments positifs et négatifs d'un texte lu ou visionné à l'aide d'un tableau <i>PMQ</i>. Leur demander ensuite d'identifier et de poser des questions qui leur viennent à l'esprit au sujet du texte. Proposer aux élèves de visiter des sites Web de citations et d'en relever une collection sur un sujet à l'étude. Leur demander ensuite d'expliquer leur accord ou leur désaccord avec les citations, d'en inventer une nouvelle et de la justifier aux autres élèves. Après avoir terminé une lecture ou un visionnement, inviter les élèves à noter et à expliquer les idées avec lesquelles ils sont pour ou contre, à l'aide d'un tableau <i>Pour-contre</i>. Leur demander ensuite de formuler leur propre opinion à partir des idées notées dans le tableau. Afficher au tableau un continuum avec des énoncés opposés à chaque bout. Demander ensuite aux élèves d'écrire leurs initiales sur le continuum à l'endroit qui indique le mieux leur accord ou leur désaccord avec le/les point(s) de vue exprimé(s) dans un texte. Leur demander ensuite d'expliquer leur placement. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources												
<ul style="list-style-type: none"> • Observer les élèves pendant leurs discussions sur les oeuvres d'art. Noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – participent à la discussion; – prennent le temps de bien déterminer leurs préférences; – peuvent expliquer leurs préférences; – respectent les opinions différentes des leurs etc. • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire si, ou comment, leur point de vue à l'égard d'un sujet présenté dans un texte a changé après la lecture ou le visionnement d'un texte. • Faire l'appréciation des textes d'opinion des élèves, à partir des critères établis préalablement (p.ex. L'élève appuie ses opinions, prend des risques, présente clairement ses opinions, choisit bien ses références au texte etc.) • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire, les mots ou les expressions que les élèves ont utilisés pendant des présentations ou des discussions pour exprimer leur point de vue. • Périodiquement, encourager les élèves à réfléchir à leurs lectures pendant la semaine en complétant des phrases telles que : <ul style="list-style-type: none"> – La chose la plus intéressante que j'ai lue cette semaine est.....parce que..... – J'ai particulièrement aimé..... parce que..... – La chose la plus difficile à laquelle j'ai réfléchi a été..... • Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en cercles littéraires. Leur demander s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – ont écouté les idées des autres; – ont accompli les tâches identifiées; – ont encouragé les autres membres du groupe; – ont participé activement à la discussion; – se sont bien préparés pour la discussion. • Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leurs discussions en répondant à des questions telles que: <ul style="list-style-type: none"> – Partages-tu avec les autres tes opinions, tes sentiments et tes connaissances? – Es-tu capable de t'exprimer sans couper la parole aux autres? – Informes-tu les autres de ton accord ou de ton désaccord avec une idée? – Écoutes-tu attentivement les idées des autres? etc. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Pour plus de renseignements sur le <i>journal dialogué</i>, se référer à la page 142 du document <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7-8).</p> <p>Tableau <i>PMQ</i> (Plus, moins, questions):</p> <table border="1" data-bbox="1057 663 1317 789"> <thead> <tr> <th>P</th> <th>M</th> <th>Q</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Tableau <i>pour-contre</i> :</p> <table border="1" data-bbox="980 898 1377 1024"> <thead> <tr> <th>Pour</th> <th>Contre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Pour et contre</i> (p. 235).</p> <p>Continuum :</p> <table border="1" data-bbox="954 1266 1369 1346"> <tr> <td style="text-align: center;"> ----- ----- ----- </td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">Accord Neutre Désaccord</td> </tr> </table> <p>Pour plus de renseignements sur les cercles littéraires, se référer aux pages 113-114 du présent document ou au chapitre 15 (p. 177) du document <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7-8).</p>	P	M	Q				Pour	Contre			----- ----- -----	Accord Neutre Désaccord
P	M	Q											
Pour	Contre												
----- ----- -----													
Accord Neutre Désaccord													

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et justifier sa réaction 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Animer une discussion sur les réactions suscitées par un poème lu en classe. Demander aux élèves d'identifier les éléments du poème qui ont suscité de l'intérêt. • Après la lecture d'un livre, demander aux élèves d'illustrer la section du livre qu'ils ont préférée. Leur demander ensuite de se servir des illustrations pour faire la promotion du livre. • Inviter les élèves à faire des commentaires sur un texte à l'aide d'un <i>tableau à réactions sur deux colonnes</i>. Les inviter à noter dans la première colonne (<i>Le texte</i>) cinq phrases tirées du texte qui leur rappellent une expérience ou suscitent une opinion, et dans la deuxième colonne (<i>Moi</i>), un commentaire au sujet des cinq citations. • Inviter les élèves à faire un exercice de visualisation qui les aidera à se mettre dans la peau d'un personnage d'un texte lu ou visionné. Leur demander de discuter l'exercice et d'expliquer ce qu'ils feraient à la place du personnage sélectionné. • Encourager les élèves à écrire une lettre à l'auteur d'un texte afin d'expliquer à l'auteur comment le texte se rapporte à leur vie personnelle.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources				
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des illustrations du livre, à partir de critères identifiés préalablement (l'originalité, la qualité du dessin, l'identification des idées principales du texte, l'aspect persuasif de l'illustration etc.). • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> – leurs réactions au sujet de la stratégie du <i>journal dialogué</i>; – leurs réactions au sujet de la stratégie de la <i>visualisation</i>; – leur accord ou leur désaccord avec un point de vue exprimé dans un texte. • Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils ont vu pendant l'activité de la visualisation. • Après la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – identifier des éléments qui ont suscité de l'intérêt; – exprimer leur opinion sur un texte et la justifier; – tenir compte des informations présentées dans le texte afin de formuler leur propre opinion. • Faire l'appréciation des lettres rédigées par les élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – bien fait le lien entre leur vécu et le texte; – respecté le format d'une lettre formelle; – donné des détails sur les événements de leur vie personnelle qui se rapportent au texte; – bien exprimé leur opinion dans la lettre etc. 	<p>Tableau à réactions sur deux colonnes :</p> <table border="1" data-bbox="902 472 1438 863"> <thead> <tr> <th data-bbox="902 472 1177 527">Le texte</th> <th data-bbox="1177 472 1438 527">Moi</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="902 527 1177 863">Le bruit est comme celui d'un avion à réaction qui décolle au loin sur une piste d'aéroport.</td> <td data-bbox="1177 527 1438 863">Cela me fait penser à mon ancienne maison. On entendait le bruit des hélicoptères de la base militaire qui se situait à 2 kilomètres de chez nous.</td> </tr> </tbody> </table> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> de G. Jean (p. 17) pour plus de renseignements sur la rédaction d'une lettre d'affaires.</p>	Le texte	Moi	Le bruit est comme celui d'un avion à réaction qui décolle au loin sur une piste d'aéroport.	Cela me fait penser à mon ancienne maison. On entendait le bruit des hélicoptères de la base militaire qui se situait à 2 kilomètres de chez nous.
Le texte	Moi				
Le bruit est comme celui d'un avion à réaction qui décolle au loin sur une piste d'aéroport.	Cela me fait penser à mon ancienne maison. On entendait le bruit des hélicoptères de la base militaire qui se situait à 2 kilomètres de chez nous.				

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés 	<ul style="list-style-type: none"> • Après la lecture de textes humoristiques, d'horreur etc., organiser une course à l'humour, (ou à l'horreur) où les élèves ressortent les passages les plus humoristiques ou épeurants des textes et les lisent à la classe. Leur demander ensuite de justifier leurs choix. • Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin de ressortir des mots et des expressions de type descriptif d'un texte et de les catégoriser par classe de mots (adverbes, adjectifs etc.). Leur demander de justifier leurs choix. En faire une mise en commun et afficher les listes au mur. Encourager les élèves à s'en servir dans leurs productions et à faire des jeux à partir des listes (p. ex. <i>Trouvez trois mots dans les listes pour décrire quelqu'un qui vient de perdre son chien</i> etc.). • Encourager les élèves à discuter d'un texte à l'aide de la stratégie de <i>cercles littéraires</i>. Demander à un élève dans chaque groupe de jouer le rôle du <i>luminaire littéraire</i> afin de choisir quelques passages amusants, provocants, inquiétants etc. du texte que le groupe aimerait entendre à haute voix. Leur demander ensuite de justifier leur choix de passages. • Aider les élèves à ressortir les expressions idiomatiques d'un texte. Leur demander ensuite d'expliquer par écrit ou de mimer le sens des expressions, ou de décrire les contextes dans lesquels on peut utiliser les expressions. • Préparer des cartes sur lesquelles sont inscrites des expressions idiomatiques étudiées. Couper les cartes en deux et distribuer une moitié à chaque élève. Demander aux élèves de trouver l'autre moitié qui complète l'expression et ensuite de justifier leurs choix. • Demander aux élèves de faire individuellement ou en petits groupes, la comparaison des points de vue de deux auteurs différents sur le même sujet, d'en tirer une conclusion et de présenter leur conclusion par écrit ou oralement. • Encourager les élèves à compléter individuellement un tableau <i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i> et à partir des renseignements ressortis du texte, à en tirer des conclusions. Les encourager à justifier leurs conclusions à un partenaire. • Après avoir mené une discussion sur les structures de textes, fournir aux élèves une variété d'extraits de textes (p. ex. recette de cuisine, règles d'un jeu, bulletin de météo, page de dictionnaire etc.). Leur demander d'expliquer de quel type de texte il s'agit et de justifier leurs choix. • Encourager les élèves à représenter visuellement les liens entre les différents éléments d'un texte informatif (type problème-solution) à l'aide d'une représentation graphique appropriée. • Inviter les élèves à faire la lecture ou le visionnement de plusieurs annonces publicitaires destinées aux jeunes (dans les revues, à la télévision, dans Internet etc.). Leur demander de ressortir les moyens utilisés dans chaque annonce pour transmettre le message et de les comparer à l'aide d'une <i>matrice comparaison-contraste</i>. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Suite à la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves se servent des passages ou des mots descriptifs déjà identifiés en classe dans leurs réactions au texte. • Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en cercles littéraires en notant s'ils ont: <ul style="list-style-type: none"> – lu le texte; – complété leur tâche avec un bon effort; – parlé français avec les membres de leur groupe; – bien participé dans la discussion du groupe etc. • Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – utilisent les expressions idiomatiques identifiées en classe dans leurs productions orales ou écrites; – identifient les expressions idiomatiques dans leur lecture; – reconnaissent les différences et les ressemblances entre l'expression idiomatique en français et en anglais; – prennent des risques en formulant d'autres expressions idiomatiques etc. • Distribuer aux élèves une variété de représentations graphiques et leur demander de choisir celle qui correspond le mieux à un des extraits de texte déjà distribués. Leur demander ensuite de la remplir à l'aide des informations tirées du texte et de présenter le texte à un partenaire en se servant de leur représentation graphique. • Suite à la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves peuvent: <ul style="list-style-type: none"> – relever les mots et les expressions imagés; – tirer des conclusions; – relever les expressions idiomatiques; – établir les liens entre les différents événements du texte. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les techniques utilisées par les médias pour transmettre un message (p.ex. images, jeux de mots, mots persuasifs, lettrage, sonorité, slogan, symbole, association d'idées etc.) <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Pour plus de renseignements sur les <i>cercles littéraires</i>, se référer aux pages 113-114 du présent document ou au chapitre 15 (p. 177) du document <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7-8).</p> <p>Se référer à l'annexe D-5 (p. 343-345) du présent document pour une liste d'expressions idiomatiques en français.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 243-244) <i>SVA</i> et <i>SVA Plus</i>.</p> <p>Se référer aux pages 118-119 et aux pages 158-160 du présent document pour plus de renseignements sur les différents types de textes.</p> <p>Se référer à l'annexe B-1 (p. 221 à 251) du présent document pour des représentations graphiques pour différents types de textes.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 232-234) pour une variété de représentations graphiques du type problème-solution.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>La matrice comparaison-contraste</i> (p. 230).</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Amorcer une discussion avec les élèves sur les techniques utilisées par les caricaturistes (caricature, analogie, symbolisme, stéréotypes, bulles, titres et légendes). Inviter ensuite les élèves à analyser une caricature politique en répondant à des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> – Qui est illustré par la caricature? – Quels symboles sont utilisés dans cette caricature? – Qu'est-ce qu'ils représentent? – Quel est le contexte? – Quel message le caricaturiste veut-il faire passer? • Demander aux élèves d'examiner la dynamique des personnages d'un texte, en remplissant une représentation graphique telle que <i>Le sociogramme</i>, <i>Le diagramme du personnage</i> ou <i>Le tableau des relations de l'intrigue</i>, ou en dessinant une bande dessinée qui montrent ce qu'ils ont appris au sujet des personnages. Leur demander d'expliquer leur représentation visuelle à un partenaire. • Faire des mini-leçons sur les éléments qui caractérisent des textes poétiques (p.ex. la forme, la rime, le rythme, le langage figuré etc.). Distribuer ensuite une variété de poèmes aux élèves réunis en équipes, leur demander d'en choisir un et d'en faire l'analyse. Leur demander ensuite de lire le poème aux autres équipes et de présenter l'analyse qu'ils ont faite du poème.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à choisir un personnage déjà présenté en forme de bande dessinée ou de représentation graphique et d'écrire une description de ce personnage. Noter si les élèves: <ul style="list-style-type: none"> – font le portrait physique du personnage; – décrivent son caractère; – expliquent sa situation sociale ou sa profession; – décrivent son évolution dans l'histoire; – expliquent son rôle par rapport aux autres personnages du texte etc. • Distribuer une nouvelle caricature politique aux élèves et leur demander d'en faire l'analyse à partir des critères identifiés préalablement. • Faire l'appréciation des analyses poétiques. Noter si les élèves: <ul style="list-style-type: none"> – respectent le rythme du poème en le lisant; – décrivent le langage figuré du poème (les comparaisons, les métaphores etc.); – expliquent sa structure (le vers, la strophe, le couplet etc.); – donnent des détails sur la rime (l'allitération, l'onomatopée etc.); – discutent de l'importance des images poétiques etc. 	<p>Voir les représentations graphiques <i>Sociogramme</i> (p. 221), <i>Diagramme du personnage</i> (p. 247) et <i>Le tableau des relations de l'intrigue</i> (p. 249).</p> <p>Voir l'annexe C-1 (p. 301) <i>Stratégies pour exploiter les textes littéraires</i> (section E.P.), pour une liste de suggestions d'activités sur l'étude de personnages.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la poésie, se référer à la partie 5 du document <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (trousse de <i>Lecteurs actifs 7-8</i>), à la page 318 (annexe C-2) du présent document et à la page 53 du document <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i> de G. Jean.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement 	<ul style="list-style-type: none"> Avant une lecture ou un visionnement, poser une série de questions sur le texte afin d'activer les connaissances antérieures des élèves. Demander aux élèves de travailler en groupes de trois ou quatre, de discuter ce qu'ils savent sur le sujet et de trouver une façon originale de le présenter à la classe. Après toutes les présentations, demander au groupe-classe d'organiser les connaissances recueillies. Encourager les élèves à élargir leurs connaissances avant une lecture ou un visionnement en leur demandant de répondre à la question <i>Qu'est-ce que je dois savoir avant de lire ou de visionner ce texte ?</i> (informations sur l'auteur, le texte, la culture dont il provient, etc.) Demander aux élèves de tracer un cercle sur du papier et de placer le sujet du texte à aborder au milieu du cercle. Leur demander ensuite de faire individuellement un remue-méninges d'idées, de sentiments etc. sur le sujet et de créer un organigramme des idées en plaçant des mots dans des grappes autour du sujet indiqué. Après avoir discuté de leur organigramme avec un partenaire, encourager les élèves à y ajouter les idées ou des liens et à le partager avec la classe tout entière. Avant une lecture ou un visionnement, inviter les élèves à visualiser les expériences antérieures qu'ils ont vécues autour du sujet à l'étude. Leur demander ensuite de partager leurs images avec un partenaire. Encourager les élèves à remplir individuellement une représentation graphique telle que le tableau <i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i> afin de noter par écrit ce qu'ils savent déjà sur le sujet d'un texte. Les encourager à remplir le reste du tableau après avoir terminé leur lecture ou leur visionnement. Fournir aux élèves le titre d'une lecture ou d'un visionnement, de même que quelques mots clés et quelques phrases représentant les idées principales du texte. Demander ensuite aux élèves de travailler avec un partenaire afin de répondre à la question <i>À quoi te font penser le titre, les phrases, les mots?</i> Noter les réponses des élèves au tableau. Proposer aux élèves de faire le survol d'un texte avec un partenaire afin d'orienter leur lecture. Leur proposer de se servir des images, des titres, des sous-titres, des tableaux, de la police etc. pour le faire. Avant la lecture d'un texte, inviter les élèves à le survoler afin d'en dégager sa structure et ses parties principales. Les inviter à se servir d'une représentation graphique pour le faire. Encourager les élèves à faire des hypothèses sur un texte narratif en leur lisant le titre et le premier paragraphe du texte et en leur demandant de répondre à des questions telles que : <i>Selon toi, qu'est-ce que le personnage principal va faire? Selon toi, quelles informations pourrais-tu trouver dans ce texte?</i> etc. Inviter les élèves à regarder la publicité pour un film dans Internet ou dans un journal et à anticiper son contenu, son genre et sa qualité avant de le visionner. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire le rôle que joue l'identification des connaissances antérieures dans la planification d'une lecture ou d'un visionnement. • Lors de la préparation d'une lecture ou d'un visionnement, noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – organisent leurs connaissances antérieures à l'aide d'une représentation graphique appropriée; – s'informent sur l'auteur, le texte et la culture dont il provient; – font de la visualisation de leurs expériences antérieures sur le sujet à l'étude etc. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord ce que la stratégie de la visualisation a apporté à la compréhension du texte. • Avant une lecture ou un visionnement, noter si les élèves peuvent utiliser des indices variés tels que les illustrations, les titres, les sous-titres pour anticiper les contenu d'un texte. Leur fournir une grille telle que : <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;">Contenu du texte</p> <p>Sujet du texte : _____</p> <p>Titres et sous-titres : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Graphiques, illustrations, cartes, tableaux _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>Contenu du texte : _____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> </div> 	<p>Voir les pages 29, 69 et 113 du présent document pour de plus amples renseignements sur le rôle des connaissances antérieures.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la stratégie <i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i>, voir l'annexe B-1 (p. 243 et 244) ainsi que la page 115 du présent document.</p> <p>Se référer aux pages 115 à 121 du présent document pour plus de renseignements sur différentes stratégies de lecture.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 221 à 251) pour une variété de représentations graphiques de structures textuelles différentes.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Lors de la préparation d'une lecture, noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – se servent de la table des matières, des titres, des mots en relief etc. pour prédire le sens du texte; – relient leurs connaissances préalables au sujet du texte en utilisant un schéma conceptuel; – utilisent un tableau <i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i> pour orienter leur lecture. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> Organiser des équipes de deux pour que les élèves puissent remplir un <i>guide d'anticipation</i> à partir d'une liste de concepts que vous avez déjà identifiés. Après avoir partagé leurs réponses avec un partenaire, demander aux élèves de faire la lecture ou le visionnement du texte. Leur demander ensuite de remplir la deuxième partie du guide, de reformuler les réponses qui ne concordent pas avec le texte et de discuter leurs réponses avec leur partenaire. Amener les élèves à prédire la suite d'une histoire en se basant sur la <i>technique du scénario</i>. À l'aide de l'imagerie mentale, demander aux élèves de créer dans leur tête des images se rapportant au contexte du texte et de prédire la suite de l'histoire après avoir écouté un résumé que vous leur avez raconté.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Après une lecture ou un visionnement, inviter les élèves à vérifier les hypothèses faites lors de l'activité de <i>technique du scénario</i>. Leur demander ensuite d'expliquer à un partenaire les différences et les ressemblances entre leurs prédictions / hypothèses et le contenu de texte. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord leurs idées en ce qui concerne l'exactitude des stratégies utilisées pour prédire le contenu d'un texte. • Faire l'appréciation des stratégies de lecture des élèves à l'aide d'une fiche anecdotique. 	<p>Se référer à l'annexe B-1, p. 245 (<i>Guide de prédiction-réaction</i>) et à la page 246 (<i>Le tableau de prédictions</i>). Voir aussi les pages 70 et 71 du présent document pour plus de renseignements sur les prédictions et le <i>guide d'anticipation</i>.</p> <p>Voir les pages 120-121 de ce document pour plus de renseignements sur la <i>Technique du scénario</i>.</p> <p>Se référer à l'annexe B-4 du présent document (p. 275) pour un exemple d'une <i>fiche anecdotique pour faire l'appréciation des stratégies de lecture</i>.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Amener les élèves à utiliser l'écrit (notes griffonnées, brouillons, questions-réponses, dessins et schémas) afin de les aider à retenir l'information d'un texte. Leur demander ensuite de justifier le choix de leurs stratégies et de réviser les notes prises afin d'expliquer à quelqu'un d'autre ce qu'ils viennent d'apprendre. • Encourager les élèves à discuter en petits groupes quand prendre des notes (pendant une lecture, une présentation, un travail de groupe, etc.), comment prendre des notes (en marges, en listes, en représentations graphiques, etc.), pourquoi prendre des notes (pour organiser, réviser, réfléchir, etc.) et leurs façons préférées de prendre des notes. Les inviter ensuite à partager leurs commentaires avec les autres groupes. • Pendant et après une lecture ou un visionnement, encourager les élèves à faire un retour sur les notes prises ou le schéma utilisé afin d'ajouter des observations supplémentaires. • Encourager les élèves à prendre des notes en remplissant un tableau tel que celui à la page suivante (colonne <i>Notes et ressources</i>). Leur demander d'identifier les concepts ou les sujets principaux d'un texte et leurs connaissances sur les concepts ou sujets, au début, au milieu et à la fin d'une lecture ou d'un visionnement. • Modeler l'importance de surligner ou de noter les grandes lignes d'un texte quand on prend des notes. • Demander aux élèves de faire une recherche en petits groupes sur un sujet de leur choix, à l'aide d'une variété de ressources. Leur demander ensuite d'organiser les renseignements retrouvés dans un <i>tableau synthèse</i> et de le présenter et l'expliquer à la classe. • Inviter les élèves à travailler en petits groupes, afin d'imaginer toutes sortes de façons, réalistes et farfelues, de classer les connaissances et de retenir l'information d'un texte. Les inviter ensuite à choisir le meilleur classement d'après eux et à justifier leur choix. • Encourager les élèves à utiliser différentes représentations graphiques chaque fois qu'ils visionnent un film, ou lisent un texte, et à expliquer à un partenaire les points forts et faibles de chaque représentation graphique. • Distribuer aux élèves une variété de représentations graphiques pour textes informatifs et demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de choisir celle qui semble correspondre le mieux au texte informatif à l'étude. Leur demander de justifier leur choix aux autres groupes. • Distribuer à chaque élève, une carte sur laquelle est résumée une partie d'un texte narratif. Faire correspondre le résumé à une des composantes du <i>Graphique de récit</i>. Demander aux élèves de trouver des personnes dans la classe avec qui ils pourraient se regrouper pour compléter le graphique d'une façon logique. Leur demander ensuite de justifier leur choix.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources																				
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord le rôle de la prise de notes dans la lecture ou le visionnement d'un texte. • Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent préparer des affiches indiquant les stratégies à suivre pour mieux prendre des notes. • Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leur <i>tableau synthèse</i> en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – donné un titre au tableau; – donné un titre à chaque colonne et à chaque rangée; – rempli les cases du tableau avec les éléments d'information appropriés; – modifié le titre du tableau au besoin. • Lors de la préparation d'une lecture ou d'un visionnement, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> – justifier la représentation graphique qu'ils utilisent pour organiser leurs connaissances; – justifier leur façon de prendre des notes; – dégager la structure du texte à l'étude (séquence, cause et effet etc.) • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'identification des différentes parties d'un texte les aident dans la lecture ou le visionnement d'un texte. • Aider les élèves à préparer le plan d'une leçon visant à enseigner aux élèves d'une autre classe/année, les parties et les éléments d'un texte. Leur demander de présenter cette leçon puis de faire part de leur expérience. 	<p>Prise de notes :</p> <table border="1" data-bbox="841 495 1435 821"> <thead> <tr> <th data-bbox="846 501 987 590">Concept / Sujet</th> <th data-bbox="993 501 1135 590">Début</th> <th data-bbox="1141 501 1282 590">Milieu</th> <th data-bbox="1289 501 1430 590">Fin</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'organisation ou la classification des connaissances, se référer aux pages 24 à 31 et à la page 92 du document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i>.</p> <p>Voir le document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 28 à 29) pour plus de renseignements sur le <i>tableau synthèse</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 221-251) du présent document pour une variété de représentations graphiques.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 240) <i>Graphique de récit</i>.</p>	Concept / Sujet	Début	Milieu	Fin																
Concept / Sujet	Début	Milieu	Fin																		

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> Faire une mini-leçon sur le rôle des mots connecteurs et des structures de textes correspondantes. Enlever ensuite les mots connecteurs d'un texte, et demander aux élèves de remplir individuellement les espaces avec des mots connecteurs convenables. Demander ensuite aux élèves de justifier leur choix à un partenaire. Encourager les élèves à faire des inférences en leur posant des questions sur un texte narratif telles que : <i>L'auteur ou le personnage a-t-il exprimé ouvertement son point de vue? Est-ce que le message de l'auteur ou du personnage est implicite? Peut-on facilement trouver le point de vue de l'auteur ou du personnage? Si oui, comment?</i> etc. Aider les élèves à identifier le lien qui existe entre un mot de substitution et le mot qu'il remplace (le référent) en leur posant des questions telles que: <i>Où se trouve le mot de substitution dans cette phrase? Quel mot remplace-t-il (le référent), Est-ce que je peux mettre ce mot (référent) à la place du mot de substitution et garder le sens de la phrase?</i> etc. Proposer aux élèves d'écouter un texte enregistré tout en essayant de le lire en même temps. Les encourager à expliquer comment les indices visuels tels que les barres, les espaces, les virgules etc. les aident à mieux comprendre le texte. Mener une discussion avec les élèves sur les stratégies à utiliser lors de la lecture d'une phrase (p.ex. séparer une longue phrase en unité de sens, utiliser la ponctuation, examiner le rôle des mots connecteurs, analyser le lien entre un mot de substitution et le mot qu'il remplace, se servir des indices grammaticaux etc.). Distribuer un court texte aux élèves et leur demander de noter par écrit les stratégies dont ils se sont servis pour faciliter la compréhension au niveau de la phrase. Modeler pour les élèves les stratégies dont vous vous servez pour établir des liens entre les phrases d'un texte (p.ex. les mots connecteurs explicites et implicites, les inférences, la relation entre un mot de substitution et le mot qu'il remplace - le pronom <i>elle</i> pour <i>la dame</i> - etc.). Distribuer ensuite un court texte narratif aux élèves et leur demander d'expliquer à un partenaire les stratégies dont ils se servent pour identifier les liens qui existent entre les phrases du texte. Demander aux élèves d'identifier un extrait d'un texte narratif qui ressemble à une expérience qu'ils ont vécue, ou à un autre texte qu'ils ont lu ou visionné. Leur demander ensuite de dessiner ou de noter par écrit le lien avec leur expérience antérieure. Afin d'aider les élèves à faire des liens entre leurs connaissances et l'information d'un texte, leur demander de faire la lecture ou le visionnement d'une partie du texte, de faire une pause et de visualiser ce qu'ils viennent de lire ou de visionner. Leur demander ensuite de partager leur image avec un partenaire. Afin d'activer les connaissances antérieures des élèves sur le vocabulaire d'un texte, leur demander de dresser une liste de tous les mots qu'ils connaissent qui sont reliés au concept à l'étude. Leur demander ensuite de regrouper les mots qui ont quelque chose en commun et de donner un titre à chaque regroupement. En faire une mise en commun avec la classe tout entière. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire l'importance des mots connecteurs et des structures textuelles pour mieux gérer la lecture. • Inviter les élèves à produire un dépliant sur les différentes stratégies de lecture présentées lors des discussions en petits groupes, ou en groupe-classe. Les inviter ensuite à partager les dépliants avec les autres élèves d'immersion de l'école. • Proposer aux élèves de préparer une grille de stratégies de lecture identifiées en classe, et de cocher les stratégies de la liste dont ils se sont servis après chaque lecture ou visionnement. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, comment le lien entre le texte narratif et leur expérience personnelle les aident à mieux comprendre le texte qu'ils lisent ou visionnent. • Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils ont vu pendant l'activité de la visualisation. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réactions au sujet des stratégies de lecture ou de visionnement identifiées en classe. <p data-bbox="159 1850 751 1919">Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Pour plus de renseignements sur les mots connecteurs et les structures de textes correspondantes, voir l'annexe A-3 (p. 217) les pages 118 et 119 du présent document. Voir aussi les pages 236 à 238 du document <i>Avec Brio, Guide pratique de communication (Les mots-liens ou marqueurs de relation)</i>.</p> <p>Voir le document <i>La lecture : de la théorie à la pratique</i> de Jocelyne Giasson (p. 215 à 218), pour plus de renseignements sur les mots de substitutions et les référents.</p> <p>Pour plus de renseignements sur différentes stratégies de lecture efficaces, se référer au document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 42 à 49), au document <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i> (p. 49 à 56), et aux pages 115 à 121 du présent document.</p>

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'expliquer et analyser ses propres stratégies 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à discuter en petits groupes (à l'aide de la stratégie de <i>Jetons de participation</i>) des stratégies dont ils se servent pour comprendre le sens d'un mot nouveau ou d'une expression nouvelle (p.ex. demander l'aide d'un ami, relire la phrase, regarder les images, le sauter, situer le mot par rapport à son contexte, chercher le mot dans le dictionnaire etc.). Faire une mise en commun des réponses et les représenter visuellement à l'aide d'un logiciel tel que <i>Inspiration</i>. Demander aux élèves de travailler avec un partenaire afin d'identifier sur une <i>Carte en T</i> les avantages et les inconvénients d'une stratégie pour mieux comprendre un mot nouveau ou une expression nouvelle (p.ex. les congénères, les préfixes et suffixes, le contexte etc.). En faire une mise en commun en groupe-classe. Choisir un texte en espagnol (langue inconnue) et demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'expliquer les stratégies dont ils se sont servis pour comprendre le texte. Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec les autres groupes. Mener une discussion avec les élèves sur les différents types de lecture (<i>balayage, écrémage, et lecture critique</i>). Leur demander ensuite d'expliquer à un partenaire différentes situations où chaque type de lecture serait approprié. Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin de préparer des questions à poser sur un texte à lire ou à visionner. Les inviter ensuite à noter par écrit leurs questions et la façon dont ils ont trouvé des réponses à ces questions. En faire une mise en commun, en indiquant aux élèves l'importance du questionnement dans une lecture ou un visionnement. Encourager les élèves à vérifier la pertinence de leurs prédictions en remplissant individuellement les dernières parties d'un <i>Guide de prédiction-réaction</i> ou d'un <i>Tableau de prédictions</i>. Les encourager ensuite à identifier en groupe les concepts qui ont été modifiés par la lecture ou le visionnement du texte. Inviter les élèves à faire <i>une lecture et une réflexion dirigées</i> à partir d'une histoire courte qui possède trois ou quatre divisions claires. Leur poser une série de questions avant chaque section pour qu'ils prédisent ce qui va se passer et discutent ce qui a infirmé ou confirmé leurs prédictions. Au cours du processus, leur demander d'écrire des mots clés, de dessiner leur prédiction, ou de formuler des questions auxquelles ils veulent trouver des réponses.

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources				
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Après la lecture d'un texte, encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs stratégies de lecture, en leur demandant de noter s'ils: <ul style="list-style-type: none"> – survolent le texte pour trouver comment il est construit; – se posent des questions; – font des prédictions et les vérifient; – font des liens entre leur vécu et le texte; – examinent le rôle des mots connecteurs et des structures de texte; – identifient le rôle de la ponctuation, des unités de sens etc. • Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs stratégies pour comprendre le sens de nouveaux mots ou de nouvelles expressions en terminant des bouts de phrases tels que : <ul style="list-style-type: none"> – Je trouve que la stratégie (rôle des congénères etc.) est... – J'essaie d'utiliser les stratégies – J'ai besoin de pratiquer... – Je veux avoir de l'aide avec..... • Demander aux élèves d'expliquer dans leur journal de bord s'ils ont trouvé des réponses à leurs questions après une lecture ou un visionnement. • Inviter les élèves à s'asseoir en deux <i>cercles concentriques</i> avec chaque élève faisant face à un partenaire. Leur demander ensuite de partager les apprentissages sur les stratégies de lecture ou de visionnement qu'ils ont acquises pendant les activités que vous leur avez proposées. 	<p>Se référer à la page 102 du document <i>Ajouter aux compétences, Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire</i> de J. Howden et M. Kopiec pour plus de renseignements sur les <i>Jetons de participation</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les stratégies de compréhension de mots inconnus, se référer aux documents <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i>, (p. 50 à 53) et <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 48).</p> <p>Carte en T :</p> <table border="1" data-bbox="841 877 1461 1134"> <thead> <tr> <th data-bbox="841 877 1149 940">Avantages</th> <th data-bbox="1149 877 1461 940">Inconvénients</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="841 940 1149 1134"></td> <td data-bbox="1149 940 1461 1134"></td> </tr> </tbody> </table> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 245 et 246) <i>Guide de prédiction-réaction</i> et <i>Le tableau de prédictions</i>. Voir aussi les pages 70 et 71 du présent document (<i>Le guide d'anticipation</i>).</p> <p>Pour plus de renseignements sur les <i>Cercles concentriques</i>, se référer à la page 79 du document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin.</p> <p>Se référer aux pages 117 et 118 du présent document pour plus de renseignements sur les différents types de lecture (<i>balayage, écrémage, et lecture critique</i>).</p> <p>Voir la page 120 du présent document pour de plus amples renseignements sur <i>La lecture et la réflexion dirigées</i>.</p>	Avantages	Inconvénients		
Avantages	Inconvénients				

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Distribuer aux élèves une image au sujet d'un concept à l'étude. Leur demander de travailler individuellement ou avec un partenaire, afin de faire l'analyse de l'image à l'aide une <i>carte en T</i>. Leur demander de donner dans la première colonne une description des éléments de l'image et dans la deuxième colonne des déductions qu'ils peuvent faire à partir des éléments identifiés. Leur demander ensuite de partager leurs conclusions avec un partenaire ou un autre groupe. • Remettre aux élèves une variété de textes dans lesquels se trouvent des graphiques (cartes, tableaux, illustrations etc.). Encourager les élèves à discuter en petits groupes comment les graphiques les aident à faire leur lecture. • Distribuer aux élèves un ensemble de titres, de sous-titres et de photos tirés d'un texte. Leur demander ensuite de travailler en petits groupes afin de tirer des conclusions au sujet du texte. • Faire lire par les élèves, une variété de textes médiatiques (journaux, magazines, annonces publicitaires, Internet, etc.). Leur demander ensuite de travailler individuellement ou en petits groupes, afin de comparer les éléments de base et la forme de chaque type de texte. Leur proposer d'utiliser une <i>Matrice Comparaison-contraste</i> pour le faire. • Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire l'appréciation d'un site Web que vous avez identifié. Leur demander d'y identifier le nom, le titre, l'importance des images, l'exactitude de l'information etc. Leur demander ensuite de suggérer des visuels qui pourraient rendre le site plus facile à utiliser. • Encourager les élèves à consulter une variété de ressources imprimées et non-imprimées lors de l'étape de la recherche d'un projet. Les encourager à faire l'analyse de chaque type de ressource à partir de critères établis ensemble (p. ex. Film: Titre du film, genre du film, public cible, costumes, acteurs etc.)

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources													
<ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord, les différences ou les ressemblances entre les déductions qu'ils ont faites sur l'image distribuée et celles des autres élèves ou groupes. Demander aux élèves de répondre à des questions telles que les suivantes après une discussion sur le rôle des tableaux de statistiques : <ul style="list-style-type: none"> Quelles conclusions avez-vous tirées des statistiques? Semblent-elles valides? Semble-t-il que ces statistiques soient interprétées incorrectement? etc. Remettre aux élèves le texte original dans lequel se trouve l'ensemble des photos et des titres distribués aux élèves. Leur demander de faire la comparaison des histoires rédigées au texte original à l'aide d'un <i>Diagramme de Venn</i>. Après le partage de la <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>, demander aux élèves de choisir un type de texte médiatique étudié et de remplir un tableau tel que le suivant : <table border="1" data-bbox="159 1178 776 1528"> <thead> <tr> <th colspan="3">Annonce publicitaire</th> </tr> <tr> <th>Ce que j'ai fait</th> <th>Ce que j'ai appris</th> <th>Comment je m'en servirai</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à faire l'appréciation des recommandations pour l'amélioration du site Web à l'aide de critères établis préalablement. Proposer aux élèves d'expliquer à un partenaire quelle ressource médiatique les a aidés le plus lors de leurs recherches. 	Annonce publicitaire			Ce que j'ai fait	Ce que j'ai appris	Comment je m'en servirai				<p><i>Carte en T :</i></p> <table border="1" data-bbox="841 493 1463 751"> <thead> <tr> <th>Description</th> <th>Déductions</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <p>Voir l'annexe C-4 (p. 327) <i>Stratégie : Tableaux, graphiques et diagrammes- Lecture</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 228) <i>Diagramme de Venn (Comparaison-contraste)</i> et <i>La matrice comparaison-contraste</i> (p. 230).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'appréciation d'un site Web, se référer à l'annexe B-9 (p. 297) <i>Évaluation de sites Web</i>.</p>	Description	Déductions		
Annonce publicitaire														
Ce que j'ai fait	Ce que j'ai appris	Comment je m'en servirai												
Description	Déductions													

Quatrième volet : Écriture et représentation

Écriture

L'art d'écrire.
Tisseyre, P. (1993, p.17)

Le développement de l'habileté à écrire est étroitement lié au développement des autres habiletés langagières et à la pratique fréquente de l'écriture. En effet, Tisseyre affirme que « *pour arriver à l'écriture, il faut passer par la lecture* ». D'après lui, si l'on veut apprendre à écrire, il faut lire beaucoup, surtout des livres intéressants. On doit les lire « une fois pour le plaisir et une deuxième fois pour voir comment c'est fait ».

Les chercheurs et les didacticiens sont d'accord à reconnaître que la lecture et l'écriture font partie d'une même activité. Donc, c'est en lisant et en écrivant que les élèves apprennent à écrire.

On constate également que l'écrit accélère l'appropriation du langage et que le fait d'écrire le plus souvent possible favorise la rétention du vocabulaire.

La recherche démontre qu'il est très important de créer une atmosphère détendue propice à la production écrite où l'élève est encouragé à prendre les risques nécessaires pour développer l'expression écrite (Zamel, 1987). Les activités d'écriture devraient découler naturellement des intérêts personnels des élèves, de leurs lectures, de leurs activités culturelles et de leurs expériences d'apprentissage dans l'ensemble du programme d'études. Ces activités devraient être choisies soit par l'élève, soit par l'enseignant, refléter un équilibre entre les travaux courts et les travaux plus longs et présenter des occasions de produire différentes formes et différents styles d'écriture à des fins variées et pour des publics divers. Les élèves devraient avoir l'occasion de discuter avec l'enseignant et avec leurs camarades, afin de formuler leurs idées, de rédiger, de réviser et de mettre au point.

Tout au long de l'apprentissage de l'écriture, les enseignants devraient présenter des aspects particuliers de l'écriture tout en guidant, en facilitant, en surveillant et en évaluant le progrès des élèves. Des occasions fréquentes d'écrire des textes signifiants non seulement favorisent la production de textes meilleurs et plus longs mais permettent aussi aux élèves d'augmenter leur confiance face à leurs habiletés d'écriture.

Planification d'un programme d'écriture

La rédaction d'un texte en langue seconde demeure une tâche difficile. L'apprentissage de l'écriture est un processus graduel. Afin de développer leur habileté à écrire, les élèves devront avoir l'occasion :

- d'utiliser les divers modèles d'écriture rencontrés dans leur programme de lecture;
- de réfléchir et de prendre conscience des règles et des conventions du langage écrit afin de les appliquer régulièrement dans leurs propres textes;
- de pratiquer la rédaction de différents genres de textes;
- de faire part et de discuter de ce qu'ils ont écrit avec leurs camarades, avant de réviser et de mettre au point leur texte;
- de produire souvent de courts travaux d'écriture et de réaliser aussi quelques projets plus longs, dont certains serviront aux fins d'appréciation;
- de réviser et de mettre au point certaines compositions choisies avant de les soumettre à l'appréciation ou à la publication;

- d'écrire à l'intention de publics variés;
- de garder dans un dossier les projets d'écriture en cours, ainsi que les travaux terminés;
- d'exprimer leurs idées dans des écrits dirigés et autonomes et des oeuvres d'imagination.

Processus d'écriture

Pour que les élèves arrivent à écrire de manière indépendante et autonome, ils doivent connaître et utiliser les étapes du processus d'écriture.

Voir annexe D-1, p. 331

Le processus d'écriture comprend cinq étapes distinctes et inter-reliées. Ces étapes ne se succèdent pas nécessairement de façon linéaire. En effet, l'écriture c'est plutôt un processus récursif pendant lequel l'auteur revient en arrière, révisé ou reprend certaines étapes. Ces cinq étapes sont les suivantes :

- pré-écriture;
- rédaction de l'ébauche;
- révision;
- correction;
- publication.

Pré-écriture

Pendant cette étape, on :

- active ses connaissances antérieures;
- réfléchit et cherche des idées;
- réfléchit à son intention d'écriture, c'est-à-dire qu'on se demande si l'on veut divertir, informer, inciter à agir, etc.;
- réfléchit à qui on s'adresse;
- fait des dessins;
- lit divers livres, revues, etc. ou on visionne des films, des vidéos afin de connaître les éléments qui caractérisent les différents genres;
- discute de sujets possibles avec ses pairs;
- note ses idées à mesure qu'elles viennent, soit lors d'un remue-méninges en partenaire, en groupes, etc.;
- commence à organiser ses idées, peut-être à l'aide de représentations graphiques, de schémas.

Rédaction de l'ébauche

Cette phase préparatoire à l'écriture a une importance particulière pour les élèves de langue seconde. En effectuant les activités en français, les élèves peuvent travailler à leur niveau de compétence et prendre davantage confiance dans leur aptitude à écrire en français.

Au cours de cette étape, on :

- transcrit ses idées;
- laisse couler le flot d'idées, sans trop s'inquiéter de la présentation, de l'orthographe ou du style;
- efface, on raie, on rature. À mesure que le projet progresse, les élèves prennent plus clairement conscience de leur but et de l'auditoire visé.

Révision

Lors de cette étape on :

- cherche à polir son travail du point de vue du contenu;
- se lit et on se relit;
- lit son texte à quelqu'un pour obtenir des suggestions et des opinions;
- efface et on raie à nouveau;

- réorganise ses idées;
- déplace des mots, des paragraphes, etc.;
- ajoute des choses;
- rédige, au besoin, un second brouillon.

Des grilles contenant des questions comme les suivantes pourraient aider les élèves à réviser leur propre travail et celui de leurs camarades :

- As-tu fait le tour de ton sujet? Faudrait-il ajouter des explications, des descriptions ou des dialogues pour que ce soit plus facile à comprendre?
- Penses-tu que ton auditoire va comprendre et apprécier ce que tu as écrit? Quels passages seront les plus appréciés? Lesquels seront les plus difficiles à comprendre? Qu'est-ce que l'on aimera? Qu'est-ce que l'on n'aimera pas?
- Quelles sections pourrais-tu améliorer? Est-ce qu'il faudrait développer certaines parties? Condenser certaines autres? Réorganiser certains éléments pour plus de clarté?
- Qu'est-ce que tu aimes et qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton introduction? Ton développement? Ta conclusion? Qu'est-ce que tu pourrais changer pour que ce soit plus drôle? Plus clair? Plus passionnant?
- Quelles phrases ou quels mots pourrais-tu modifier pour exprimer plus clairement ce que tu veux dire? Pour rendre ton histoire plus intéressante? Plus vivante et dramatique?
- Comment pourrais-tu améliorer la façon dont tu poses le décor de l'histoire?

L'utilisation du traitement de textes peut faciliter l'étape de la révision.

Correction

Au cours de cette étape, une fois que l'on est certain d'avoir dit ce que l'on voulait dire, comme on voulait le dire, on corrige la grammaire, l'orthographe, la ponctuation et le style.

Au cours de l'étape de correction, les élèves devraient avoir recours à divers moyens de vérification parmi lesquels il y aurait des :

- banques de mots;
- affiches;
- textes lus auparavant;
- dictionnaires;
- référentiels grammaticaux.

L'enseignant peut profiter de cette étape pour donner des mini-leçons individuelles ou en petits groupes, selon les besoins.

| Voir annexes B-7, p. 289-293

| L'auto-correction et la correction entre pairs jouent un rôle très important dans le processus d'écriture. Il faudrait toutefois guider cette réflexion en offrant aux élèves une liste d'aspects à prendre en considération. À cet effet, on pourrait utiliser des fiches d'auto-correction comme celles présentées aux annexes B-7.

Publication (post-écriture)

Lors de cette étape on :

- publie son texte;
- présente son texte à un public, on en fait la lecture, etc.

Les élèves présentent leur production finale à un public. La présentation peut prendre la forme de : mini-livres, affiches, poèmes, murales, transparents, diapositives, etc.

L'élève peut fabriquer un livre illustré personnel à couverture rigide en incluant le nom de l'auteur (son nom), celui de l'illustrateur (son nom), la maison d'édition (son école), la date de publication, les droits d'auteur (son nom), une photo de l'auteur (photo et résumé des intérêts de l'écrivain), un résumé de l'histoire au dos de la couverture extérieure.

Le *cercle d'auteurs* peut être utilisé pour présenter les productions écrites à la classe. L'élève lit ou explique sa production à haute voix devant la classe ou à un groupe qui écoute attentivement. La classe réagit en encourageant l'écrivain au moyen de commentaires comme « J'aime ce que tu as dit de..., J'aime comment tu as décrit..., J'aime la partie..., Je me sens..., Je pense que... » et en offrant des suggestions précises.

Voici quelques conseils pour les présentateurs :

- préparer la lecture à l'avance;
- avoir une bonne posture;
- garder la production loin du visage;
- parler fort et prononcer les mots clairement;
- lire lentement et avec expression;
- regarder le public si possible;
- démontrer de l'enthousiasme.

La collaboration et la coopération sont très importantes à chacune des étapes du processus d'écriture. Les élèves doivent pouvoir se consulter dans une ambiance sécurisante que ce soit pour choisir un sujet, pour clarifier ses idées ou pour choisir un moyen de publication. Au besoin, il faudra enseigner aux élèves les habiletés sociales appropriées à ce genre d'interaction.

Il faut souligner que *l'on ne passe pas forcément par toutes les étapes du processus d'écriture chaque fois que l'on écrit* : certains textes ne sont jamais publiés et n'ont pas besoin d'être polis et repolis (par exemple, le journal de bord).

L'emploi d'un dossier d'écriture et d'un portfolio permettront aux élèves de mieux comprendre le processus d'écriture et d'apprécier leur propre développement dans ce domaine.

| Voir annexe D-1, p. 331

| L'annexe D-1 présente des suggestions d'activités à faire en classe à chaque phase du processus d'écriture. Ce tableau a pour objet d'aider les enseignants à intégrer toutes sortes d'activités au programme d'écriture.

Appréciation de rendement des productions écrites

La version finale du texte peut faire l'objet d'une appréciation de rendement. Celle-ci doit s'appuyer sur les critères qui ont été identifiés préalablement, soit lors de la pré-écriture. Ces critères auraient servis à organiser et à améliorer l'écriture du texte.

Voir annexe D-2, p. 333

On retrouvera des exemples d'échelle d'appréciation de rendement aux annexes D-2.

Activités d'écriture

Le remue-méninges, l'utilisation de la structure textuelle, le journal de bord, l'identification des informations importantes et la rédaction du résumé constituent des aspects importants de l'enseignement de l'écrit.

Remue-méninges

La technique du remue-méninges décrite à la page 69 peut être utile lors de la préparation de l'écrit.

Utilisation de la structure textuelle

L'utilisation de la structure textuelle favorise non seulement la compréhension des textes oraux et écrits mais aussi la rédaction d'un texte écrit. L'observation, l'analyse et la comparaison de textes permettent aux élèves de repérer les indices linguistiques du texte et de se construire une grammaire et un vocabulaire appropriés à la tâche d'écriture.

Les étapes pourraient se résumer ainsi :

- la sensibilisation des élèves à la situation de communication par l'entremise de courtes questions;
- la lecture du type de texte en question dans le but d'une compréhension globale;
- l'observation et le relevé des expressions utilisées;
- l'application des éléments textuels à la production de l'écrit;
- la révision, possiblement à l'aide d'une feuille de révision.

Journal de bord

Un *journal de bord* est un cahier ou un carnet qu'on utilise pour prendre note de réflexions, de questions qu'on se pose, d'hypothèses qu'on émet ou encore d'émotions qu'on ressent. On prend ce genre de notes à plusieurs étapes lors du déroulement d'un projet ou d'une activité (expérience, lecture, film, etc.) et on peut ainsi revenir à ses notes.

On retrouve sous diverses appellations plusieurs variations du journal de bord. Ces diverses versions d'un même concept reflètent souvent l'utilisation du journal dans un contexte spécifique ou pour atteindre un but précis :

Journal personnel

L'utilisation d'un *journal de réactions personnelles* ou *journal personnel* offre un véhicule à l'expression de réactions d'ordre plutôt affectif ou émotionnel. On y inscrit ce qu'on a ressenti dans le contexte d'une expérience, d'une activité, d'une situation vécue à l'école ou en dehors de l'école.

Journal de lecture

Le *journal de lecture* s'utilise dans le contexte spécifique de lectures diverses. On peut y noter par exemple des impressions, des questions, des hypothèses sur le contenu du texte, des mots ou expressions intéressants ou nouveaux, des remarques sur ce qu'on trouve surprenant, sur ce qu'on a particulièrement apprécié. Ce type de journal se combine parfois avec un journal de réactions personnelles.

Carnet de bord

Dans un *carnet de bord scientifique* ou *carnet d'observations scientifiques*, on prend note de ses observations (on fait également des croquis ou des dessins) au cours d'expériences, de projets ou d'excursions par exemple, puis on tire des conclusions sur ce qu'on a observé.

Journal d'apprentissage

On retrouve enfin l'appellation *journal d'apprentissage*, qui recouvre le même concept que le journal de bord, en mettant l'accent sur la prise de conscience de la démarche d'apprentissage.

D'une manière générale, on ne doit pas se servir du journal de bord pour évaluer l'utilisation de la langue ou pour vérifier l'acquisition de connaissances.

L'enseignant ne « corrige » pas le journal de bord et n'en évalue pas le contenu, mais y inscrit des commentaires visant à faire réfléchir l'élève, à lui offrir un soutien, à lui suggérer des pistes pour faire face à des difficultés.

L'utilisation du journal ne s'improvise pas. Il est important d'offrir aux élèves un modèle d'utilisation du journal. Il faut donc, si les élèves n'ont pas l'habitude d'utiliser un journal de bord, les familiariser avec cette méthode et avec les principaux types d'activités mentionnés ci-dessus en faisant un journal collectif et en notant leurs idées sur des grandes feuilles. Il faut aussi, en fin de projet, faire une objectivation collective pour amener les élèves à réfléchir à l'efficacité de cet instrument de travail et à la façon dont ils pourraient l'utiliser pour travailler individuellement ou en petits groupes.

Le journal de bord s'utilise dans toutes les matières. Il s'avère utile pour guider une lecture, résoudre des problèmes de mathématiques, réfléchir à des questions sociales, à l'évolution de ses valeurs ou de ses sentiments, etc.

Le journal de bord n'est pas en soi un instrument d'enseignement de la langue, mais soutient le développement de la capacité à exprimer ses pensées en français : il amène souvent l'élève à utiliser dans un nouveau contexte des termes et expressions vus dans les activités qui ont précédé, et développe la capacité de parler de son apprentissage. En immersion, on peut suggérer aux élèves d'ajouter dessins et graphiques à leur journal lorsqu'ils ont des problèmes pour exprimer leur pensée. On peut aussi faciliter l'expression écrite en exposant dans la classe un maximum de structures et de vocabulaire reliés au sujet abordé.

L'utilisation régulière du journal de bord contribue grandement au développement de la langue seconde :

- elle renforce l'acquisition du vocabulaire spécifique au français en tant que matière, puisque les élèves sont souvent amenés à se servir de termes et structures dont on a besoin pour parler des textes, des auteurs, etc.;
- elle renforce la connaissance des termes et structures reliés aux sujets abordés dans les textes lus ou entendus;
- elle les amène à utiliser l'écrit pour réfléchir.

Identification des informations importantes

Selon Boyer (1993) l'habileté à identifier les informations importantes est une habileté complexe qui doit faire l'objet d'un enseignement explicite. Pour plusieurs élèves, toutes les informations ont la même importance; d'autres se laissent influencer par leurs intérêts personnels ou par la nouveauté de certains renseignements. Pourtant, la capacité à retenir les informations essentielles dépend de l'habileté à les identifier. L'habileté à identifier les informations importantes est aussi essentielle pour la rédaction d'un résumé.

L'habileté à identifier les informations importantes inclut l'identification de l'idée principale d'un paragraphe ainsi que le résumé d'un texte. Le résumé comprend à la fois une activité de lecture et une activité d'écriture ce qui rend cette tâche plus complexe. Les résultats de recherches indiquent que l'habileté à résumer a des effets positifs non seulement sur la qualité de l'étude mais aussi sur l'habileté à rédiger.

Identifier l'idée principale d'un paragraphe

Texte informatif

Boyer (1993) suggère la démarche suivante :

- Préparer à l'avance dix à quinze paragraphes informatifs comprenant une idée principale explicite au début, au milieu ou à la fin du paragraphe. Il importe que les paragraphes choisis présentent ces trois emplacements de l'idée principale afin d'éviter que les élèves ne pensent que l'idée principale est comprise dans la première ou la dernière phrase.
- Expliquer aux élèves qu'ils vont apprendre à identifier l'idée principale d'un paragraphe. Leur mentionner que cette habileté est importante puisqu'elle facilite la rétention et la compréhension d'un texte. Leur expliquer aussi que l'idée principale est une phrase qui se trouve au début, au milieu ou à la fin d'un paragraphe. C'est une phrase qui résume les renseignements importants.
- Identifier l'idée principale de quelques paragraphes en articulant à haute voix votre propre raisonnement à l'aide des questions suivantes :
 - A. Quel est le sujet du paragraphe?
 - B. Quelle est l'idée principale? Quelle phrase résume les informations importantes? (phrase qui inclut le sujet)
 - C. Est-ce que la majorité des autres phrases se rattachent à la phrase qui contient l'idée principale? Les autres phrases peuvent contenir des exemples ou fournir des détails. Si oui, c'est l'idée principale; si non, retourner à la question B.
- Continuer en impliquant les élèves dans l'identification de l'idée principale.
- Demander ensuite aux élèves de poursuivre l'activité seuls ou avec un partenaire.

Lorsqu'on le jugera propice, inclure des paragraphes dans lesquels sont intégrées des phrases parasites. Beaucoup de textes que les élèves auront à lire comprennent des paragraphes qui incluent des phrases parasites.

Une fois que les élèves seront familiers avec l'identification de l'idée principale explicite, il faudra passer à l'identification de l'idée principale implicite. La démarche suggérée est semblable à la précédente :

- Préparer dix à quinze paragraphes informatifs comprenant une idée principale implicite.
- Expliquer aux élèves que l'idée principale d'un paragraphe est souvent implicite, c'est-à-dire qu'il n'y a pas de phrase dans le paragraphe qui résume l'idée principale. Il faut dans ce cas formuler l'idée principale soi-même.
- Identifier l'idée principale implicite de quelques paragraphes en articulant à haute voix votre propre raisonnement :
 - A. Quel est le sujet du paragraphe?
De qui ou de quoi parle-t-on?

- B. Qu'est-ce qu'on dit sur le sujet? Relire le paragraphe et choisir l'essentiel.
- C. Est-ce que je peux rédiger une phrase qui inclut le sujet et l'essentiel du paragraphe? J'écris cette phrase.
- D. Est-ce que la plupart des autres phrases s'y rapportent? Si oui, la phrase rédigée reflète l'idée principale. Si non, reprendre la question B.

On pourrait aussi utiliser un manuel scolaire ou le texte à l'étude pour enseigner l'identification de l'idée principale explicite et implicite.

Il est à noter que l'identification de l'idée principale est essentielle à la rédaction du résumé d'un texte informatif.

Texte narratif

Il n'existe pas vraiment d'idées principales dans un texte narratif. On peut cependant considérer l'identification du contenu de chaque partie de la structure narrative (contexte, événement déclencheur, actions, résolution) comme semblable à l'identification de l'idée principale.

Résumé

L'habileté à rédiger un résumé est une habileté essentielle chez un élève. On s'attend à ce que les élèves puissent rédiger un résumé mais on consacre très peu de temps à leur enseigner comment s'y prendre pour le faire. L'habileté à résumer un texte doit être enseignée de façon explicite mais graduelle.

Texte informatif

Boyer (1993) et Giasson (1995) propose plusieurs techniques pour l'enseignement explicite de la rédaction d'un résumé. Au début, l'enseignant devra donner à haute voix son raisonnement en exemple. Ensuite, il pourrait graduellement faire participer les élèves pour enfin les amener à accomplir la tâche de façon autonome.

Résumé guidé

- Identifier l'idée principale de chaque paragraphe; (revoir les règles pour l'identification et la formulation de l'idée principale si nécessaire.)
- Choisir les idées secondaires les plus pertinentes qui appuient l'idée principale. Éliminer les informations non essentielles.
- Polir le texte :
 - en substituant un seul mot englobant une liste d'éléments ou une liste d'actions;
 - en utilisant des connecteurs;
 - en utilisant des pronoms relatifs;
 - en ajoutant des articles;
 - en utilisant une nouvelle ponctuation.

Résumé à l'aide d'une représentation graphique

Comme point de départ, on pourrait encourager les élèves à utiliser des représentations graphiques pour identifier les concepts importants du texte. Lorsque les élèves ont identifié les informations importantes dans la représentation, les amener à transcrire le résumé et à le polir à l'aide des suggestions ci-dessus.

Cadre du résumé

| Voir annexe D-3, p. 339

Cette technique, décrite par Giasson (1995) est utile pour résumer les informations qui ont été recueillies lors d'une recherche. Suite à un travail de recherche l'enseignant invite les élèves, à l'aide d'un des schémas dans l'annexe D-3, à expliquer ce qu'ils ont appris ou ce qui leur a fait changer d'idée sur un sujet. Le but est d'amener les élèves à éventuellement choisir par eux-mêmes le schéma qui leur convient pour organiser leur résumé.

Résumé en 15 mots

Voici une méthode qui aidera les élèves à limiter le résumé à 15 mots (Giasson, 1995).

- Choisir un paragraphe dont la première phrase contient plus de 15 mots.
- Placer 15 tirets au tableau et demander aux élèves de redire la première phrase en 15 mots ou moins. Inscrive les mots suggérés dans les tirets.
- Placer 15 nouveaux tirets au tableau. Demander aux élèves de résumer la phrase présentée et la deuxième phrase du paragraphe en 15 mots ou moins. Inscrive cette phrase dans les tirets.
- Continuer de cette façon jusqu'à ce que tout le paragraphe ait été résumé en 15 mots ou moins.

Résumé hiérarchique

| Voir annexe D-4, p. 341

Ce genre de résumé s'avère utile lorsque le texte à résumer comporte des sous-titres et plusieurs pages (Boyer, 1993).

Le résumé hiérarchique s'effectue en trois temps :

- un survol du texte;
- une lecture de chaque section;
- une formulation du résumé en une phrase.

Texte narratif

On ne lit pas un texte narratif de la même façon que l'on lit un texte informatif lorsqu'on doit en faire un résumé. Avant de tirer une conclusion, on attend de connaître le caractère des personnages, leur motivation et leur situation. En effet, la signification d'une histoire se clarifie d'habitude vers la fin du texte.

Le résumé d'un texte narratif devrait inclure chaque sous-structure de la structure narrative, c'est à dire :

- le contexte;
- l'événement déclencheur;
- les actions;
- la résolution.

| Voir annexe B-1, p. 239

Le nombre de phrases par sous-structure pourra être déterminé selon le texte et sa longueur. Une représentation graphique comme celle présentée à l'annexe B-1 pourrait faciliter la tâche.

Dossier d'écriture

Le dossier d'écriture permet aux élèves d'organiser leurs travaux en fonction des différentes étapes du processus d'écriture. Ainsi, ils peuvent mieux se concentrer sur les tâches et les habiletés relatives à chaque étape. Les enseignants et les élèves peuvent décider ensemble comment organiser au mieux un dossier d'écriture.

Ce dernier pourra contenir :

- des premières ébauches, des compositions en cours de révision et des travaux corrigés et terminés, rangés de préférence dans des pochettes séparées;
- une liste des rédactions faites par l'élève;
- du matériel qui pourra inspirer des rédactions futures (images, photographies, dessins animés, articles de journaux et de revues, dessins);
- des directives et des listes de contrôle pour aider l'élève aux différentes étapes;
- une liste des mots que l'élève trouve difficiles à orthographier;
- des tableaux ou des diagrammes qui indiquent les progrès accomplis par l'élève dans son emploi de la langue;
- les notes prises lors des entretiens-bilans sur l'écriture, à titre de référence pour l'avenir.

Le dossier d'écriture permet aux élèves de maintenir un certain ordre dans leurs écrits et de travailler tour à tour sur des textes commencés il y a un certain temps et sur des travaux plus récents. Il peut servir aussi à alimenter les discussions du programme d'écriture. À mesure qu'augmente le matériel, au cours de l'année, l'enseignant et l'élève peuvent passer en revue le contenu du dossier et choisir ensemble des échantillons de travail aux fins d'appréciation. Le dossier d'écriture s'avère ainsi un instrument valable pour faire l'appréciation des progrès des élèves au cours de l'année scolaire. À la fin de l'année, avec la permission de l'élève, le dossier peut être transmis à l'enseignant de l'année suivante.

Emploi de l'ordinateur

Les ordinateurs facilitent les différentes étapes de l'écriture : ébauche, révision et mise au point de la version finale. À l'étape de l'ébauche, l'ordinateur permet aux élèves de jouer librement avec des fragments, pendant qu'ils cherchent à articuler leurs idées. Peu à peu, ils formuleront des phrases complètes, puis des paragraphes. La révision - particulièrement la correction des erreurs mécaniques (orthographe, ponctuation, utilisation des majuscules) et les changements de structures et de présentations - est également simplifiée par l'ordinateur.

Les programmes de traitement de textes permettent d'apporter facilement des améliorations successives au texte écrit. Le travail fastidieux de recopie des brouillons est ainsi éliminé, si bien qu'on peut se concentrer sur la composition. La bonne apparence de la copie imprimée finale est pour l'élève une source de satisfaction et de fierté personnelles devant le travail accompli.

Rédaction des textes

Texte informatif

On rédige un texte informatif lorsqu'on a l'intention d'informer quelqu'un sur un sujet lié ou non à la réalité. On veut donner le maximum de renseignements de façon objective, c'est-à-dire sans commentaires ni opinions ou jugements personnels.

On emploie le texte informatif dans le résumé, l'article de journal, l'article de revue, ainsi que dans le récit pour les portraits et les descriptions.

Lorsqu'on écrit un texte informatif, on assure l'effacement du scripteur en utilisant :

- les pronoms de la 3^e personne;
- les phrases impersonnelles.

Pour préciser l'information, on peut utiliser :

- la dénotation : une référence à la définition des mots;
- le groupe adjectif;
- le complément du nom ou de l'adjectif;
- l'apposition;
- le synonyme;
- la comparaison;
- l'adverbe;
- des connecteurs pour enchaîner les idées;
- le complément circonstanciel;
- la subordonnée relative, etc.

Texte expressif

On écrit un texte expressif pour exprimer ses goûts, ses idées, ses sentiments et ses opinions. Contrairement au texte informatif, l'auteur d'un texte expressif signale sa présence puisque ce sont ses goûts, ses idées, ses sentiments, ses opinions qu'il veut communiquer. On utilise donc :

- le *je*, ou *nous* pour s'impliquer directement;
- le groupe adjectif pour exprimer des sentiments;
- l'attribut pour exprimer des états d'âme;
- l'adverbe;
- des expressions qui identifient le destinataire (ton, toi, tu, te, vous, etc.);
- des expressions pour exprimer et justifier ses sentiments et ses opinions;
- un vocabulaire expressif;
- des connecteurs pour enchaîner les idées;
- des phrases exclamatives;
- le style direct et indirect;
- des figures de style telles que la comparaison, l'énumération, la métaphore, la répétition, la périphrase, l'ellipse, la redondance et la métonymie, etc.

Le texte expressif comporte en général trois grandes parties :

- *l'introduction* : dans laquelle on identifie le lieu, le temps, l'objet, le personnage, l'événement qui ont suscité ces idées, ces sentiments, ces goûts, ces opinions;
- *le développement* : dans lequel on suit l'ordre des événements, on indique les réactions provoquées par ces événements, on rapporte les paroles prononcées et on communique des pensées;
- *la conclusion* : dans laquelle on exprime une réflexion personnelle sur la situation.

Texte narratif

L'auteur d'un texte narratif veut divertir et agir sur les émotions d'un lecteur. Il rédige donc une nouvelle, un conte, un roman, un poème ou une bande dessinée. Le plan le plus connu du texte narratif comprend les parties suivantes :

- *l'introduction* (appelée aussi le *contexte* ou la *situation initiale*) dans laquelle on décrit le lieu, le temps, les personnages au début de l'histoire. On y décrit également *l'événement déclencheur* ou *perturbateur* qui comprend une

série d'événements qui viennent modifier la situation initiale et qui amènent des complications;

- *le développement* dans lequel on retrouve les actions, les péripéties qui, elles, s'enchaînent de façon logique et mènent au dénouement;
- *la conclusion* ou *le dénouement* qui indique comment l'histoire se termine.

Ces parties sont présentes dans la plupart des textes narratifs mais elles peuvent être à peine mentionnées ou tout à fait absentes.

L'auteur d'un texte narratif doit aussi prendre en considération :

- le *temps narratif*, c'est-à-dire :
 - l'ordre;
 - la durée;
 - le choix du narrateur (absent ou présent);
 - le point de vue du narrateur;
 - le moment de la narration.

Ces choix détermineront l'emploi d'éléments tels que le style direct ou indirect, le temps des verbes, l'emploi de pronoms à la 1^{re} ou de la 3^e personne, etc.

Texte incitatif

On écrit un texte incitatif pour donner des directives et des conseils, pour convaincre, persuader ou inciter quelqu'un à agir ou à ne pas agir. D'habitude, la 2^e personne domine ce genre de texte. Un texte incitatif comprend :

- la phrase impérative (les verbes à l'impératif, à l'infinitif, au futur simple, au subjonctif);
- des verbes incitatifs (vouloir, ordonner, devoir, falloir, etc.);
- des expressions incitatives (attention, défense de, etc.);
- l'interrogation pour demander de l'information.

Pour une description plus détaillée de chacun de ces genres de textes, on pourrait consulter Giasson (1995), Carmant, (1994, 1995, 1996), Blain (1988).

Enseignement de la grammaire

Rôle de la grammaire

En immersion, l'élève apprend le français en l'utilisant dans des situations de communication authentiques. Cette approche s'avère très efficace pour favoriser la facilité d'élocution chez l'élève; toutefois la recherche indique que pour améliorer la justesse et la maîtrise de la langue, il est également nécessaire d'enseigner la grammaire.

Par contre, l'enseignement de la grammaire ne devrait pas se faire hors contexte, de façon isolée. Au contraire, la grammaire devrait être un outil ou une ressource permettant de mieux comprendre et formuler le discours oral et écrit (Celce-Murcia, 1991). La meilleure façon d'enseigner la grammaire en immersion consiste à intégrer une analyse formelle de la langue au sein de contextes de communication (Day & Shapson, 1991; Lyster, 1990; Harley & Swain, 1984). De ce fait, l'enseignant encourage les élèves à se concentrer sur la relation entre la forme et le sens. Il est important d'amener l'élève à comprendre comment la grammaire influence le sens, les fonctions sociales et le discours.

Tel que mentionné préalablement, les enseignants de matières doivent tenir compte des besoins d'apprentissage de la langue de leurs élèves et planifier des activités pour répondre à ces besoins spécifiques. Par contre, les spécialistes de

langue doivent planifier des activités d'apprentissage de la langue qui aideront les élèves dans leurs cours de matières.

Mini-leçon

La mini-leçon est une stratégie que l'on peut utiliser pour enseigner la grammaire dans des contextes signifiants. La mini-leçon permet à l'enseignant de profiter de moments propices à l'introduction ou au renforcement des points de grammaire, de la ponctuation ou des règles d'orthographe ou du style. Elle peut être utilisée avec un seul élève, un petit groupe ou avec toute la classe.

Au moment où l'enseignant remarque que les élèves ont besoin d'aide ou de clarification, il interrompt le groupe afin d'offrir une courte explication reliée directement au travail des élèves. Il peut également, lors de la lecture des travaux, remarquer des erreurs communes et planifier une leçon à ce sujet. L'enseignant peut se servir d'exemples provenant directement des travaux des élèves et faire le lien entre la communication et la nécessité de la règle en question.

Rôle de l'erreur

Les enseignants en immersion font face à l'erreur à tous les jours. Il serait en vain, cependant, de considérer que toutes les erreurs produites par les apprenants doivent être corrigées. D'ailleurs, toutes les erreurs n'ont pas la même importance.

À l'heure actuelle, l'erreur est perçue de façon positive. C'est-à-dire que l'erreur linguistique est considérée comme étant tout à fait normale et faisant partie du processus d'acquisition d'une langue. Selon Bellavance (1991), *l'erreur constitue le reflet de la compétence de l'apprenant*.

Cela dit, il ne s'agit pas non plus d'un laisser-aller à l'erreur. D'ailleurs, les enseignants savent très bien que sans intervention, certaines erreurs risquent de se fossiliser. Donc, comme dit Calvé (1991), la question n'est pas si on doit ou on ne doit pas corriger. Il s'agit plutôt de sélectionner de façon judicieuse les erreurs qui doivent être corrigées et de déterminer quand et comment les corriger.

Vignola (1994) souligne qu'il est important que les enseignants identifient les sources des erreurs de leurs élèves afin d'en faire une correction adéquate. En analysant les erreurs des élèves, les enseignants peuvent dépister les transferts et les généralisations qu'ils font et les aider à ajuster leurs discours linguistiques. Puisque l'on ne parle pas de la même façon que l'on écrit, il faut aussi faire une distinction entre le français oral et le français écrit.

Quoi corriger?

Il n'existe pas de solution magique à cette question. On peut cependant proposer certaines lignes directrices. Il faudrait corriger :

- premièrement, les erreurs qui reviennent fréquemment et qui risquent donc de se fossiliser;
- deuxièmement, les erreurs qui empêchent ou mettent en danger la communication;
- troisièmement, les erreurs qui irritent l'interlocuteur (telles le niveau de langue inapproprié ou une lenteur excessive) tenant compte, bien sûr, du niveau de l'apprenant;

- quatrièmement, celles qui portent sur ce qui a déjà été enseigné ou ce qui fait l'objet d'une activité en cours.

Quand corriger?

L'enseignant ne devrait en aucun cas interrompre un élève qui essaie d'exprimer ou de communiquer un message. Ceci risquerait de briser la confiance et le goût du risque de l'élève. Mieux vaudrait de prendre note de l'erreur puis de présenter une leçon sur le sujet plus tard.

L'enseignant peut traiter des erreurs communes de la classe pendant des « mini-leçons » utilisant les présentations ou les textes des élèves comme point de départ.

L'enseignant peut discuter de la correction dans des contextes signifiants tels que la préparation ou la répétition d'un texte pour une rédaction d'un texte, pour la publication ou lors d'une rencontre informelle avec l'élève.

Comment corriger

La première règle à suivre, selon Calvé (1991) consiste à ne jamais humilier l'élève. Tel que mentionné plus haut, on risquerait de tuer sa spontanéité et son goût du risque.

Il faut laisser aux élèves le temps d'hésiter avant de répondre. Certains chercheurs (White et Lightbown, 1984) ont trouvé que le temps moyen d'attente des enseignants était de 2,1 secondes une fois qu'ils avaient posé une question.

D'après Fanselow (1977) et Walz (1982) la technique la moins efficace est celle qu'on appelle « l'écho »; c'est-à-dire l'enseignant corrige et répète l'énoncé de l'élève. *Cette technique n'a aucun effet sur la répétition de la même erreur.*

Ces mêmes auteurs jugent que les techniques les plus efficaces sont, par ordre d'importance, les suivantes :

1. l'auto-correction;
2. la correction par les pairs;
3. la correction indirecte par l'enseignant (essayer de faire produire la forme souhaitée à l'aide d'indices);
4. la correction directe.

Calvé (1991) suggère aussi de préparer pour les élèves des grilles qui contiennent les genres d'erreurs les plus fréquentes et de leur demander d'indiquer le nombre de fois lors d'une activité à l'autre qu'ils ont commis telle ou telle erreur. Certaines présentations orales pourraient être enregistrées puis, plus tard, les élèves s'écouteraient et se corrigeraient mutuellement en notant les erreurs sur leur grille.

L'emploi de codes de correction, tel celui proposé ci-après facilite non seulement le travail de l'enseignant mais permet une auto-correction par les élèves des fautes signalées par l'enseignant.

o	orthographe
v	faute de verbe (conjugaison)
m.c.	mal construit (faute de syntaxe)
a	anglicisme
g	faute de genre
pron	mauvais emploi du pronom
pré	mauvais emploi de la préposition
p	faute de ponctuation
^	mot(s) oublié(s)
/	paragraphe mal construit
voc.	mot inexact
=	répétition
—	mot mal employé
()	mot à omettre

Une autre approche qui s'avère utile est *l'ennemi de la semaine*. L'enseignant identifie chaque semaine une erreur bien précise qui devient l'ennemi de la semaine. Après l'avoir identifié, tous les membres de la classe essaient de détecter l'erreur dans les conversations et dans les écrits.

| Voir annexe D-5, p. 343 et D-6, p. 347 |

L'annexe D-5 (*Correction des expressions fautives*) présente une liste d'erreurs commises par les élèves en immersion. Celles-ci pourraient servir d'« ennemi de la semaine ».

Des expressions idiomatiques ainsi qu'une synthèse des 50 erreurs les plus courantes à l'écrit sont présentés aux annexes D-5 et D-6.

Représentation

Pour se débrouiller et réussir dans la société d'aujourd'hui et de demain, les élèves doivent aussi maîtriser les divers médias et la technologie qui servent à la communication.

La représentation leur permet d'utiliser leur compréhension de ces formes de discours pour créer leur propres produits. Il peut s'agir des arts visuels, de la photographie, du théâtre filmé, du cinéma, des émissions de télévision ou de radio, de bandes audios ou vidéos ainsi que des formes technologiques.

Les élèves doivent avoir l'occasion de prendre conscience d'images et de messages imprimés ou électroniques et de les analyser de façon critique. Ils doivent aussi avoir l'occasion d'expérimenter avec divers médias et la technologie pour transmettre un message.

RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de faire la lecture d'un texte expressif et de remplir une <i>Roue du récit</i> afin d'identifier l'introduction, le développement et la conclusion du texte. Leur demander ensuite de rédiger un texte expressif à partir d'une différente <i>Roue du récit</i> que vous avez remplie. • Inviter les élèves à faire la lecture de plusieurs textes expressifs en petits groupes. Les inviter ensuite à ressortir les caractéristiques que les textes ont en commun (p.ex. le <i>je</i> et le <i>nous</i>, l'emploi de phrases exclamatives, des expressions qui dénotent un sentiment ou une opinion, l'emploi d'adjectifs qualificatifs, etc.). En faire une mise en commun avec la classe tout entière. • Demander aux élèves de travailler individuellement ou avec un partenaire, afin de rédiger un texte d'opinion sur un sujet tel que la peine de mort. S'assurer que les élèves présentent le sujet, une situation ou un fait qui a déclenché une réflexion du sujet chez eux, les arguments pour appuyer le sujet, et une clôture qui résume l'opinion défendue. • Proposer aux élèves de créer une danse qui montre les sentiments et l'atmosphère d'un texte lu ou visionné. • Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques d'un texte argumentatif (ton neutre, but d'informer pour convaincre, destinataire précis, verbes d'opinion, pronoms personnels <i>je</i>, <i>tu</i>, <i>nous</i>, <i>vous</i>, présentation d'un thème, des arguments, des exemples, des contre-arguments etc.). Leur demander ensuite de rédiger un texte argumentatif (éditorial, article critique, commentaire etc.) sur un sujet controversé (les uniformes à l'école, le système de classification de films etc.) en tenant compte des caractéristiques déjà identifiées. • Encourager les élèves à représenter ou à expliquer par écrit comment leur présence dans un texte lu ou visionné aurait changé le déroulement de l'histoire. • Inviter les élèves à dessiner ou à noter par écrit avec quel(s) personnage(s) d'un texte déjà lu ou écouté ils aimeraient passer la journée. (<i>Pourquoi? Que feriez-vous?</i> etc.). Leur demander de justifier le choix de leur personnage. • À l'aide de l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter (Think, Pair, Share)</i>, inviter les élèves à dresser une liste de conseils à suivre pour se tenir en bonne santé. Les inviter ensuite à préparer un dépliant de ces conseils pour les élèves de l'école. • Présenter une variété de types de poèmes (calligrammes, poème en prose, poème en vers libre etc.) aux élèves, discuter de leurs réactions et ensuite leur proposer de créer un poème pour exprimer leurs sentiments sur un sujet de leur choix. Leur proposer ensuite de partager leur poème avec les autres élèves de la classe. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs textes expressifs en leur demandant de noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – clairement énoncé leur opinion; – donné des raisons pour appuyer leur opinion; – donné des raisons pour lesquelles les autres personnes ont peut-être des opinions différentes; – réfuté les opinions différentes des autres; – bien construit leurs phrases; – bien orthographié les mots dans le texte; – respecté l'ordre d'un texte expressif (introduction, développement, conclusion). • Faire l'appréciation des textes d'opinion des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation basée sur des critères établis préalablement. • Proposer aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur texte argumentatif à partir des caractéristiques identifiées lors de la discussion en gros groupe. • Inviter les élèves à faire l'appréciation par les pairs des textes rédigés sur le(s) personnage(s) avec qui ils aimeraient passer la journée, ou sur la façon dont leur présence dans un texte aurait changé le déroulement de l'histoire. Les inviter à se baser sur une liste de critères établis préalablement pour le faire. • Demander aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des dépliant qu'ils ont préparés. Leur demander de noter si leur pair a : <ul style="list-style-type: none"> – identifié la démarche à suivre; – utilisé des structures télégraphiques; – employé des expressions ou des verbes incitatifs; – utilisé la phrase impérative; – respecté le processus d'écriture. • Encourager les élèves à réagir aux poèmes des autres élèves en leur demandant de répondre à des questions telles que <i>Qu'est-ce que tu as ressenti en écoutant ce poème</i>, <i>À quoi est-ce qu'il te fait penser?</i>, <i>Quels aspects du poème as-tu appréciés le plus?</i> etc. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Voir l'annexe B-1 (p. 241) <i>Roue du récit</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les textes d'opinion, (les textes argumentatifs et expressifs), voir les documents suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Le petit lexique pour réussir ses productions écrites</i> (p. 124 à 132); – <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i>, (p. 25 à 27); – le présent document (page 159). <p>Se référer à l'annexe B-5 (p. 279 à 286) pour des exemples d'échelles d'appréciation.</p> <p>Pour plus de renseignements sur la stratégie <i>Réfléchir, partager, discuter</i>, se référer à la page 81 du document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin.</p> <p>Se référer aux pages 119 et 160 du présent document pour de plus amples renseignements sur les textes incitatifs.</p> <p>Se référer aux documents <i>Les textes littéraires à l'école</i> de J. Giasson (p. 232) et <i>Avec les yeux d'enfant</i> (Trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7/8), pour plus de renseignements sur la poésie.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Distribuer une liste de romans, de poèmes, de nouvelles etc. aux élèves, leur demander d'en choisir trois qu'ils aimeraient lire ou non et de noter par écrit les raisons de leurs choix. Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec les autres élèves et de les justifier. • Encourager les élèves à noter dans un <i>journal personnel</i> ce qu'ils ont ressenti lors d'une excursion dans la nature. • Encourager les élèves à créer un journal à double entrée où ils notent les événements importants d'un texte dans une colonne et leurs réactions à ces événements dans une autre. Leur demander de partager leurs réactions avec un partenaire. • Demander aux élèves d'anticiper les composantes principales d'un message de félicitations. Après la lecture d'un tel texte, leur demander de vérifier les éléments retrouvés (p.ex. l'emploi des pronoms <i>je</i> et <i>nous</i>, des adjectifs qualificatifs, des adverbes, des mots exclamatifs etc.). Leur demander ensuite de se baser sur ces éléments afin de rédiger un message de félicitations à un autre élève de la classe. • Proposer aux élèves d'inventer un graffiti que l'on retrouve sur un mur avec l'intention de divertir les gens. • Inviter les élèves à illustrer sous forme de bande dessinée, la partie d'un texte lu ou écouté qui leur a plu particulièrement. Les inviter ensuite à expliquer leur choix à un partenaire. • Demander aux élèves d'écrire des lettres personnelles à leurs auteurs préférés afin de faire la promotion des livres aimés auprès des autres élèves. Réunir les lettres dans un cahier rendu disponible pour la consultation à bibliothèque. • Formuler une question ou un énoncé sur un concept que les élèves vont aborder en classe. Demander aux élèves de s'exprimer par écrit sur la question ou l'énoncé. Après 5 à 7 minutes, demander aux élèves de partager leurs réponses avec un partenaire et ensuite avec la classe tout entière.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de préparer un message publicitaire pour « vendre » les titres de textes qu'ils ont choisis comme étant ceux qu'ils aimeraient lire. • Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs opinions au sujet des textes qu'ils aimeraient lire ou non. • Proposer aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur message de félicitations à l'aide d'une échelle d'appréciation établie préalablement avec les élèves. • Inviter les élèves à faire l'appréciation du graffiti d'un autre élève. Les inviter à noter si : <ul style="list-style-type: none"> – le message du graffiti est facile à comprendre; – l'élève est capable d'expliquer son dessin; – le dessin est original; – le graffiti est exempt de fautes de grammaire et d'orthographe; – le public cible du dessin est facile à identifier. • Faire l'appréciation des lettres personnelles des élèves. Noter s'ils ont: <ul style="list-style-type: none"> – respecté la structure d'une lettre personnelle; – bien présenté leurs sentiments au sujet du livre choisi; – utilisé un ton convaincant dans la lettre; – soulevé les points forts de l'auteur ou du texte; – utilisé un niveau de langue approprié à la situation, etc. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'activité d'écriture de 5 à 7 minutes les a aidés à faire des liens entre leurs connaissances antérieures et le concept à l'étude. 	<p>Voir le volet <i>Littérature</i> dans les documents suivants : 7, <i>rue de l'Atlantique</i> et <i>Les enquêtes d'Octave</i> (<i>Collection Franç'Arts</i>), pour une variété de poèmes acadiens.</p> <p>Voir la page 153 de ce document pour plus de renseignements sur le <i>journal personnel</i>.</p> <p>Se référer à l'annexe B-5 (p. 280) pour un exemple d'une <i>Échelle d'appréciation pour une production écrite</i>.</p> <p>Voir le document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> de G. Jean pour plus de renseignements sur la réaction de lettres (p. 13 et 17).</p>

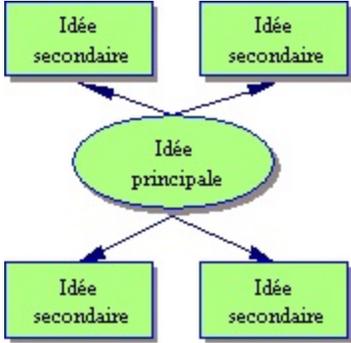
ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations 	<ul style="list-style-type: none"> • Enseigner aux élèves la démarche à suivre pour identifier l'idée principale d'un texte informatif et ensuite, leur demander d'identifier l'idée principale d'extraits de textes d'un manuel scolaire. • Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire un remue-méninges des idées principales et secondaires d'un texte qu'ils aimeraient rédiger. Les encourager à se servir d'un logiciel tel que <i>Inspiration</i> pour le faire. Les encourager ensuite à composer un paragraphe pour chacune des idées principales et à les partager avec la classe. • Encourager les élèves à développer la précision des idées secondaires à l'aide d'une banque de mots rédigée lors de discussions, de lectures, d'écoutes, etc. • Aider les élèves à faire un résumé en 15 mots dans lequel ils font la lecture d'un texte informatif et finissent par avoir un résumé de tout le texte qui ne dépasse pas 15 mots. Leur demander ensuite de faire individuellement un résumé en 15 mots d'un autre texte. • Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes, afin de faire le résumé d'un texte narratif, à l'aide d'une représentation graphique telle que la <i>Structure narrative</i>. • Proposer aux élèves d'inventer et d'utiliser des déclencheurs pour produire des textes qui exigeraient une suite d'événements enchaînés (p.ex. <i>En marchant vers le centre commercial... Si j'allais à Disney World...etc.</i>) • Inviter les élèves à rédiger un texte informatif comportant plus d'un événement, à partir d'un <i>Tableau séquentiel</i> que vous avez déjà rempli. • Fournir la première phrase d'un texte narratif à la classe (p.ex. <i>La porte s'est ouverte toute seule.</i>). Demander à chaque élève de copier la phrase sur une feuille de papier et de rédiger la deuxième phrase du texte. Leur demander ensuite de passer la feuille à la personne à leur droite qui rédige la phrase suivante. Après une période de temps spécifiée, afficher les textes au mur et demander aux élèves de circuler, de les lire et de choisir le meilleur texte d'après eux. • Encourager les élèves à écrire un texte qui explique les raisons qui motivent leurs amis à fumer ou à ne pas fumer. • Proposer aux élèves de faire une recherche en petits groupes sur un sujet à l'étude. Leur demander de communiquer les informations précises qu'ils ont recueillies lors de leurs recherches par le biais d'une présentation visuelle (affiches, graphiques, collages, mosaïques, peintures, caricatures, reproductions sérigraphiques sur t-shirt.). Exposer les présentations à la bibliothèque ou dans le couloir de l'école. • Demander aux élèves de faire un scénario-maquette (« storyboard ») pour une annonce publicitaire d'un produit de leur choix. S'assurer que les événements du scénario du message publicitaire suivent un ordre logique. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire la démarche à suivre pour identifier l'idée principale d'un texte. • Faire l'appréciation des résumés en 15 mots. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> – a respecté l'ordre des idées; – a bien identifié les idées principales du texte original; – a respecté le sens du texte; – a utilisé un vocabulaire personnel. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord, les avantages de l'emploi de représentations graphiques dans la rédaction de leurs productions écrites. • Faire l'appréciation des textes des élèves qui expliquent les raisons pour lesquelles leurs amis fument ou ne fument pas. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> – ont présenté les informations dans un ordre logique; – ont respecté la structure <i>introduction, développement, conclusion</i>; – ont présenté le sujet dans l'introduction; – ont utilisé les pronoms de la 3^e personne; – ont employé des marqueurs de relation appropriés (<i>à cause de, c'est pourquoi</i> etc.). • Encourager les élèves à faire l'appréciation des communications des résultats de recherches des autres élèves. Leur demander de se servir de critères établis préalablement pour le faire. • Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs travaux écrits préférés et de justifier à l'écrit leur choix. Les inviter ensuite à des rencontres pour discuter du contenu de leur portfolio selon des critères élaborés au préalable avec eux. Faire l'appréciation des portfolios à l'aide d'une échelle d'appréciation. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p>Voir l'exemple suivant d'une représentation graphique préparée avec <i>Inspiration</i> pour décrire les idées principales et secondaires d'un paragraphe.</p>  <pre> graph TD IP([Idée principale]) --> IS1[Idée secondaire] IP --> IS2[Idée secondaire] IP --> IS3[Idée secondaire] IP --> IS4[Idée secondaire] </pre> <p>Pour plus de renseignements sur l'identification de l'idée principale ou la rédaction de différents types de résumés (y inclus le <i>résumé en 15 mots</i>), se référer aux pages 155 à 157 du présent document.</p> <p>Voir la page 28 du document <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i>, et la page 50 du document <i>Complètement Métho, Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i>, pour plus de renseignements sur les résumés.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 239) <i>Structure narrative</i> et (p. 227) <i>Tableau séquentiel</i>.</p> <p><i>Le petit lexique pour réussir ses productions écrites</i>, fournit des banques de mots variées qui serviront à la rédaction de textes descriptifs.</p> <p>Voir l'annexe B-6 <i>Échelle d'appréciation d'un portfolio</i> (p. 288).</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à faire un sondage auprès des jeunes et des adultes sur la violence à l'école. Leur demander ensuite de préparer un exposé de position sur le sujet basé sur les résultats du sondage. Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin de développer et d'implanter un plan pour la réduction de la consommation d'énergie à l'école. Encourager les élèves à rédiger des textes descriptifs sur un héritage ou une tradition familiale ou pour faire le portrait de leur idole. Les encourager à se servir d'une variété d'adjectifs qualificatifs, d'adverbes etc. pour le faire. Demander aux élèves de faire semblant que leur meilleur(e) ami(e) a manqué une classe et qu'ils veulent lui rédiger une lettre pour décrire les apprentissages qu'ils ont manqués. Développer des critères (p.ex. l'emploi d'adjectifs qualificatifs et d'adverbes) avec les élèves pour faciliter la production des lettres. Proposer aux élèves de choisir un personnage d'un texte lu ou visionné et de mimer trois ou quatre de ses actions. Leur demander de montrer des actions qui représentent comment le personnage a changé lors du déroulement des événements du texte; par exemple : vilain, sympathique. Mener une discussion sur les caractéristiques d'un texte informatif et ensuite demander aux élèves de rédiger un tel texte à partir d'une représentation graphique déjà remplie. Former des petits groupes pour que les élèves puissent faire un remue-ménages des éléments de base que l'on trouve dans tout article de journal. En faire une mise en commun et afficher la liste des éléments identifiés au mur. Demander ensuite aux élèves de faire la lecture d'un article de journal et de cocher les éléments de la liste qu'ils ont trouvés. Les encourager ensuite à écrire des articles de journal à partir des éléments identifiés. Les articles peuvent être basés sur les événements qui se passent à l'école ou dans la communauté. Encourager les élèves à jouer le rôle d'un journaliste qui observe une scène importante, décrivant en détail, le déroulement de la scène. Les encourager à faire preuve d'objectivité en utilisant un vocabulaire neutre, le pronom à la troisième personne et des phrases impersonnelles. Proposer aux élèves de créer des dépliants informatifs sur certains aspects d'un roman qu'ils ont lu pour aider de futurs lecteurs à mieux comprendre le livre. (p.ex. informations sur des événements historiques, sites géographiques cités, les rôles et les fonctions des personnages principaux et secondaires, schémas, plans etc.). Inviter les élèves à faire des recherches sur les caractéristiques des récits pour enfants et à conduire une enquête auprès des enfants au sujet de leurs préférences en littérature. Ensuite, inviter les élèves à créer un récit pour enfants basé sur leurs recherches et leurs entrevues. Faire la correction des récits avec les élèves. Suggérer ensuite que les enfants dessinent les illustrations pour les récits et que les élèves lisent leurs textes aux petits, une fois terminés.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des exposés de position. Leur demander de noter si : <ul style="list-style-type: none"> – les informations présentées sont claires et précises; – les résultats du sondage sont présentés d'une façon logique; – les opinions exprimées sont basées sur des faits; – les informations présentées sont nouvelles pour l'auditoire; – les informations recueillies sont assez détaillées etc. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord le rôle que jouent certaines parties du discours (adjectifs qualificatifs, adverbes, noms propres etc.) dans des textes descriptifs. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs lettres personnelles. Leur demander de noter s'ils ont: <ul style="list-style-type: none"> – inclus tous les apprentissages manqués; – respecté la structure d'une lettre personnelle; – bien orthographié leur texte; – utilisé des adjectifs, des adverbes, etc. pour illustrer le travail manqué; – bien organisé les faits, etc. • Faire l'appréciation des articles de journal des élèves. Noter si les élèves ont respecté la structure d'un article de journal : <ul style="list-style-type: none"> – le titre (Qui? Quoi?); – le premier paragraphe (Qui?, Quoi?, Quand?, Où?); – le développement (Pourquoi?), détails secondaires; – la conclusion (Comment?), détails moins importants. • Faire l'appréciation des textes informatifs des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Noter si les élèves ont: <ul style="list-style-type: none"> – respecté la structure d'un texte informatif; – présenté des éléments précis et pertinents; – inclus une idée principale dans chaque paragraphe; – utilisé des pronoms à la troisième personne; – organisé l'information selon un ordre logique etc. • Inviter les élèves à faire l'auto-correction de leurs textes informatifs à l'aide de la feuille <i>J'améliore mon texte</i>. • Faire l'appréciation des récits des élèves à l'aide de l'<i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures</i>. • Demander aux élèves qui se sont servis des dépliants informatifs sur les romans, de noter dans leur journal de bord, comment ce document les a aidés à mieux gérer leur lecture du livre. • Corriger les productions écrites des élèves à l'aide d'une grille de correction. 	<p>Voir la page 13 du document <i>Avec Brio, Guide pratique de communication</i>, pour plus de renseignements sur la rédaction de lettres.</p> <p>Se référer à l'annexe B-5 (p. 280), <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif</i>.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur la structure de textes informatifs et narratifs, voir les pages 118-119 et 156-157 du présent document.</p> <p>Se référer à l'annexe B-7 (p. 292-293), <i>J'améliore mon texte</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-5 (p. 281) du présent document, <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures</i>.</p> <p>Voir les pages 162 et 163 du présent document pour plus de renseignements sur le code de correction.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<ul style="list-style-type: none"> d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations 	<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de ressortir différents types de phrases (déclaratives, interrogatives, exclamatives, etc.) dans une variété de textes. Leur demander ensuite d'expliquer le rôle que joue chaque phrase dans son contexte. Proposer aux élèves de noter leurs observations sur le style de l'auteur d'un texte en ce qui concerne la longueur des phrases, la structure des phrases (sans verbe, simple, complexe, etc.), les types de phrases (interrogative, impérative, etc.), le choix de mots et la ponctuation. Leur proposer ensuite de se servir de ces techniques dans leurs productions écrites. Après avoir fait la lecture de plusieurs poèmes, demander aux élèves de travailler avec un partenaire afin de relever les figures de style (ironie, métaphore, personnification, etc.) dans les poèmes, de les expliquer et de montrer l'effet qu'elles créent. Les inviter ensuite à créer leurs propres poèmes en se servant des figures de style déjà identifiées. Présenter une mini-leçon sur les techniques de la personnification, la métaphore, ou autre figure de style, si nécessaire. Encourager les élèves à identifier le public cible et l'intention d'une production écrite avant de choisir le genre de texte qu'ils vont rédiger. Proposer aux élèves de faire la lecture d'un texte formel et d'un texte informel sur le même sujet et de comparer les caractéristiques des deux textes à l'aide d'un <i>Diagramme de Venn</i>. Leur demander ensuite de se servir des caractéristiques identifiées afin de rédiger un texte formel sur un sujet de leur choix. Mener une discussion sur les éléments linguistiques (p. ex. emploi d'adjectifs, style télégraphique, etc.) qu'on retrouve dans une variété de textes (message électronique, mot d'encouragement, etc.). Après la discussion, afficher les éléments identifiés au mur pour que les élèves puissent s'y référer pendant la rédaction de textes. Former des petites équipes pour que les élèves puissent faire la lecture de textes de journaux à sensations et de ressortir les procédés stylistiques qui s'y trouvent (exagération, comparaison, emploi d'adjectifs, d'adverbes, etc.). Distribuer ensuite un texte informatif aux élèves. Leur demander de l'allonger en gardant l'idée principale et le sens, mais de le rendre plus dramatique comme s'il devait être publié dans un journal à sensations. Demander aux élèves d'identifier les anglicismes sémantiques (<i>agressif</i> au sens de <i>dynamique</i>) ou syntaxiques (<i>aller en grève</i> au lieu de <i>faire la grève</i>) qui se trouvent dans plusieurs textes de caractère informel. Amorcer une discussion en groupe-classe sur les expressions soutenues qui pourraient remplacer les anglicismes repérés. Inviter les élèves à travailler en petits groupes afin d'identifier les différentes stratégies dont ils se servent pour écrire correctement (p.ex. consulter une grammaire, s'appuyer sur la fonction du mot dans la phrase ou la structure du texte, identifier le public cible et l'intention du texte, tirer profit des mots affichés dans leur environnement etc.). En faire une mise en commun avec la classe tout entière.

L'ÉCRITURE ET LA REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves de se baser sur leurs discussions en petits groupes au sujet des types de phrases pour faire l'analyse de leurs travaux écrits récents. Leur demander d'expliquer à un partenaire pourquoi ils se sont servis de certains types de phrases et de noter s'ils auraient pu se servir d'une plus grande variété de phrases pour mieux transmettre leurs messages. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, comment la variété de phrases observée pendant l'étude stylistique d'un auteur a rendu leur texte plus intéressant. • Faire l'appréciation des poèmes des élèves en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – utilisé une variété de figures de style; – bien employé les figures de style choisies; – respecté une structure poétique; – employé une variété dans les phrases; – évité les anglicismes les plus courants, etc. • Demander aux élèves d'écrire au centre d'une grande feuille la définition d'une technique présentée pendant la mini-leçon sur les figures de style (métaphore, personnification, la comparaison etc.). Leur demander ensuite de déchirer ou de découper des extraits de poèmes photocopiés ou des illustrations de revue qui pourraient représenter cette technique, de les coller autour de la définition et de justifier leur choix. • Faire l'appréciation des productions écrites des élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – respecté les caractéristiques du genre de texte choisi; – choisi le type de texte en fonction du public cible et de l'intention de l'écrit; – évité l'emploi d'anglicismes les plus courants; – utilisé des mots et des procédés stylistiques qui ont le mieux véhiculé leur intention. • Demander aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des textes de journal à sensations. Leur demander de noter si leur camarade de classe : <ul style="list-style-type: none"> – s'est servi de l'exagération pour rendre le texte plus dramatique; – a utilisé un grand nombre d'adjectifs ou d'adverbes; – s'est servi de comparaisons; – a employé des citations, etc. • Encourager les élèves à signaler la présence des anglicismes discutés en classe dans leurs productions écrites ou dans les productions écrites des autres et à suggérer les expressions soutenues qui pourraient les remplacer. • Demander aux élèves de se baser sur la mise en commun des stratégies d'écriture pour expliquer à un partenaire les stratégies dont ils se sont servis dans la production d'un de leurs textes écrits. 	<p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 201) pour plus de renseignements sur la phrase.</p> <p>Voir le document <i>Étapes d'apprentissage du français en deuxième secondaire</i> (p. 84 et 229) pour plus de renseignements sur l'apposition et la voix passive. Se référer aussi au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 193), <i>La voix active et la voix passive</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les figures de style, se référer aux documents suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> – <i>Étapes d'apprentissage du français en deuxième secondaire</i> (p. 219); – <i>Les textes littéraires à l'école</i> (p. 232) (Trousse de <i>Lecteurs actifs</i> 7-8). <p>Voir la page 161 du présent document pour de plus amples renseignements sur les mini-leçons.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 228) <i>Comparaison-Contraste</i> (Diagramme de Venn).</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production 	<ul style="list-style-type: none"> • Afin d'identifier un vocabulaire et des expressions propres à un sujet, demander aux élèves de créer individuellement, sur une feuille de papier, une liste de 5 mots ou d'expressions sur le sujet. Leur demander ensuite de se mettre en petits groupes et de faire circuler simultanément leurs listes pour qu'ils puissent écrire leurs idées sur les feuilles de leurs camarades. En faire une mise en commun, regrouper les idées proposées, les afficher au mur et encourager les élèves à se servir de ces mots ou de ces expressions dans leur productions écrites. • Avant une production écrite, proposer aux élèves de faire la lecture de plusieurs textes de la même structure textuelle que leur travail écrit. Leur demander ensuite d'observer et de repérer des expressions ou du vocabulaire utilisés, de les noter dans leur <i>journal de lecture</i> et de s'en servir dans leur propre texte. • Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent dresser une liste d'intentions de communication différentes, de trouver des exemples de textes qui représentent ces intentions et ensuite, d'expliquer leur choix. Afficher les listes pour que les élèves puissent s'y référer pendant la planification de leur production écrite ou de leur représentation. • Mener une discussion avec les élèves sur les différents éléments d'un texte qui pourraient influencer l'interprétation d'un message (le niveau de langue, le choix de vocabulaire, la mise en page, la police des mots, les visuels etc.). Demander ensuite aux élèves de changer un texte informatif en texte incitatif en se servant des éléments identifiés lors de la discussion en groupe-classe. • Distribuer aux élèves un texte où le message est implicite. Leur demander de travailler avec un partenaire afin d'identifier les éléments du texte qui les aident à ressortir le message principal. En faire une mise en commun en groupe-classe en notant les raisons des différences d'interprétations. • Inviter les élèves à faire la lecture de plusieurs sites Web que vous avez choisis. Les inviter ensuite à identifier les composantes des sites à l'aide d'une liste de critères développés avec eux. Leur demander par après de travailler en petits groupes afin de développer un site Web de la classe, à partir des critères discutés. • Faire visionner un vidéoclip et une émission de télévision puis demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de ressortir les caractéristiques de ces deux types de produits médiatiques. Leur demander ensuite de représenter ces caractéristiques dans une représentation graphique appropriée. Encourager les élèves à faire la transcription d'une émission pour télé ou d'un vidéoclip à partir des caractéristiques déjà identifiées. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire comment les différentes activités d'identification des mots ou des expressions les ont aidés dans leurs productions écrites ou leurs représentations. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, comment ils ont pu influencer l'interprétation du message d'un de leurs textes écrits à l'aide de différents éléments linguistiques ou stylistiques. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord, comment le public cible influence la façon dont ils rédigent leurs textes. <p data-bbox="154 1850 751 1919">Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	<p data-bbox="824 428 1458 562">Encourager les élèves à se servir du document <i>Le petit lexique pour réussir ses productions écrites</i>, lors du choix de vocabulaire ou d'expressions pour une représentation ou un travail écrit.</p> <p data-bbox="824 604 1425 667">Pour de plus amples renseignements sur le <i>journal de lecture</i>, se référer à la page 153 du présent document.</p> <p data-bbox="824 709 1442 804">Se référer aux pages 158 à 160 (<i>Rédaction des textes</i>) de ce document pour une description de différentes intentions d'auteur.</p> <p data-bbox="824 846 1409 909">Se référer à l'annexe B-9 (p. 297) <i>Évaluation de sites Web</i>.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de discuter en petits groupes des caractéristiques à identifier chez un public cible (sa connaissance du sujet, son âge, son sexe, son statut social, ses intérêts, sa connaissance de la langue etc.). Leur demander ensuite de se baser sur la discussion afin de décrire individuellement par écrit, le public cible à qui leur production écrite est destinée. Les encourager ensuite à choisir les mots et les expressions de leur production écrite en fonction de ce public. • Avant la production d'un texte informatif, modeler pour les élèves comment on trouve des informations en fonction des lecteurs identifiés et comment on fait le choix d'un registre de langue approprié. • Fournir aux élèves une variété de textes formels et informels et leur demander de travailler en petits groupes afin de dresser une liste de mots et d'expressions propres aux registres de langue en question. Leur demander ensuite de se servir de cette liste avant la production d'un texte, afin de mieux s'adresser au public cible identifié. • Demander aux élèves d'adapter, pour des jeunes du niveau élémentaire, un texte destiné aux adolescents. Leur demander ensuite de justifier le registre de langue, les mots et les expressions choisis en fonction du nouveau public cible.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation des productions écrites des élèves à l'aide d'une <i>échelle d'appréciation</i>. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> – précise le public cible à qui il s'adresse; – clarifie son intention de communication; – choisit un registre de langue et des expressions en fonction de son public; – utilise un vocabulaire et des expressions propres au sujet. 	<p>Pour plus de renseignements sur les <i>échelles d'appréciation</i>, se référer aux annexes B-5 et B-6 (p. 279 à 288) du présent document.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'organiser de l'information et des idées, en modifiant ses stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Avant la production d'un texte, demander aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement, afin de choisir la représentation graphique appropriée (<i>cause-conséquence, tableau séquentiel</i> etc.) pour les idées qu'ils veulent présenter. Leur demander ensuite d'expliquer leur choix. • Inviter les élèves à faire la comparaison de lettres formelles et informelles qui traitent du même sujet, à ressortir les structures appropriées pour chaque type de texte et à s'en servir lors de la rédaction de leurs propres lettres. • Modeler pour les élèves comment on choisit les structures de textes et les marqueurs de relation les plus appropriées pour chaque type de texte et les encourager à se servir de cette information lors de la rédaction de leurs propres textes. • Demander aux élèves de travailler individuellement afin d'élaborer une liste de mots connecteurs qui pourraient être utilisés pour organiser leur texte. • Aider les élèves à planifier une production écrite ou une représentation en leur demandant de structurer les informations qu'ils veulent présenter, de choisir le mode de présentation, de rédiger sur fiches des notes personnelles et de prévoir la façon de relier les différentes parties de la présentation. • Inviter les élèves à rechercher des informations avant la production d'un texte informatif et les classer sous les catégories <i>Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?</i>. • Encourager les élèves à apprendre à utiliser un logiciel de gestion de projet comme Microsoft Project en vue de créer un plan pour mener à bien un projet. • Demander aux élèves d'établir un plan de travail dans lequel ils tiennent compte du but identifié, du temps alloué, des ressources disponibles et des critères de production. • Aider les élèves à organiser leur plan de travail en fonction du genre de texte à présenter (p. ex. l'amorce, le déclencheur, l'argumentation et la clôture pour une lettre d'opinion, ou la situation initiale, l'élément déclencheur, des péripéties et les dénouement pour un récit d'aventure). • Encourager les élèves à se servir d'une feuille de route afin de faciliter la production d'un texte écrit ou d'une représentation. • Proposer aux élèves de faire la lecture ou le visionnement d'une variété de textes médiatiques (Internet, émission de télé, articles de journal etc.) qui traitent du même sujet. Leur proposer ensuite de comparer les différentes façons d'organiser le matériel du texte à l'aide d'une représentation graphique telle que la <i>Matrice Comparaison-Contraste</i>. Les encourager à se servir de l'organisation d'un des textes étudiés afin de rédiger leur propre texte sur un sujet différent. • Faire visionner un diaporama « professionnel ». Discuter avec les élèves de la raison du choix des images et de l'ordre dans lequel les images ont été présentées. Demander ensuite aux élèves de travailler en petits groupes et de se baser sur la discussion en groupe-classe afin de créer leur propre diaporama sur un sujet déjà déterminé.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Proposer aux élèves de faire l'appréciation des représentations graphiques qu'ils ont remplies avant une production écrite ou une représentation. Leur proposer de noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – identifié l'idée clé du texte; – sélectionné les idées secondaires les plus importantes; – établi des liens entre les informations recueillies; – organisé les informations d'une façon claire; – choisi la représentation graphique la plus appropriée pour le type de texte qu'ils rédigent, etc. • Encourager les élèves à juger de l'efficacité de leur plan de travail pendant toutes les étapes de la production et de la modifier au besoin. • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire la façon d'organiser leurs idées qui les a mieux aidés dans la rédaction de leurs textes. • Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leur plan de travail en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – précisé le sujet du texte; – sélectionné les aspects à traiter; – préparé une introduction ; – ordonné les aspects en tenant compte de la structure du texte choisi; – préparé une conclusion qui exprime leur impression générale sur le sujet. • Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment la feuille de route a facilité leur travail. • Faire l'appréciation des textes écrits ou des représentations des élèves en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – élaboré un plan de travail ou une feuille de route approprié; – bien suivi leur plan ou leur feuille de route; – choisi les représentations graphiques en fonction de la structure du texte; – sélectionné les informations pertinentes; – bien organisé l'information recueillie. • Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur diaporama en notant s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – exprimé leurs idées d'une façon claire et bien exprimée; – organisé leurs images d'une façon logique; – choisi les images en fonction du message voulu; – conçu un plan pour organiser les idées principales de la présentation, etc. 	<p>Voir l'annexe B-1 (p. 221-251) pour une variété de représentations graphiques.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio Guide pratique de communication</i> (p. 13 et 17) pour plus de renseignements sur la structure de lettres informelles et formelles.</p> <p>Voir l'annexe A-3 (p. 217), <i>Structure du texte-Connecteurs</i>.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les façons d'organiser ses connaissances, se référer au document <i>Complètement Métho- Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 24).</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 230), <i>La matrice comparaison-contraste</i>.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'expliquer et analyser ses propres stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à se servir de la stratégie <i>Réfléchir, partager, discuter</i> (<i>Think, Pair, Share</i>), afin de discuter des stratégies à utiliser pour vérifier l'organisation d'un texte (p.ex. le choix de structure de texte, de représentation graphique, de marqueurs de relation, de ponctuation, de mots ou d'expressions appropriés à la situation de communication, de même que l'emploi d'une feuille de route ou d'un plan, etc.). En faire une mise en commun avec la classe tout entière. • Inviter les élèves à raffiner leurs textes écrits en élaborant et en se servant d'une liste de vérification composée de stratégies pour vérifier la qualité d'un texte (p.ex. l'emploi d'adjectifs ou d'adverbes pour préciser un texte, l'emploi des figures de style pour créer un effet particulier, la correction des anglicismes, de l'orthographe des mots, ou des éléments grammaticaux, l'emploi d'ouvrages de référence, l'enchaînement des idées etc.). Demander ensuite aux élèves de justifier le choix des stratégies cochées. • Mener une discussion avec les élèves sur les différentes stratégies à utiliser pour mettre au point une présentation (p.ex. l'emploi de supports visuels, la mise en page, la police, la division du texte en paragraphes, l'emploi de titres ou de sous-titres, la lisibilité du texte etc.). Les encourager à se servir de ces stratégies dans leurs productions écrites. • Remettre un texte à réviser aux élèves. Leur poser des questions que les élèves devraient se poser en révisant le texte distribué (p.ex. Est-ce que le texte est divisé en paragraphes?). Après avoir fait la révision individuellement, faire un retour en groupe. Demander à chaque élève d'expliquer comment il a pu détecter les erreurs et lui demander aussi de justifier ses corrections. • Après avoir fait un enseignement spécifique sur les marqueurs de relation (les mots connecteurs), fournir aux élèves une série de phrases dans lesquelles les connecteurs sont implicites. Leur demander ensuite de relier les phrases avec des connecteurs convenables (p.ex. : Il fait une indigestion. Il a mangé trop de sucrerie. Il fait une indigestion car (parce qu') il a mangé trop de sucrerie.). • Présenter aux élèves une liste de mots connecteurs de cause (parce que, car, puisque, etc.) de même qu'une liste d'énoncés de cause et de conséquence. Leur demander d'identifier lesquels sont des énoncés de cause et lesquels sont des énoncés de conséquence. Leur demander ensuite de choisir un connecteur de cause qui pourrait relier les deux sortes d'énoncés et de rédiger des phrases à partir de ces composantes. • Mener une discussion avec les élèves sur le lien entre les marqueurs de relation et les types de texte. Distribuer ensuite aux élèves un texte dans lequel tous les marqueurs de relation sont absents. Leur demander de travailler en dyades, afin de réécrire le texte avec des marqueurs de relation appropriés. Leur demander ensuite de justifier leurs choix en groupe-classe. • Avant la production d'un texte, demander aux élèves de travailler avec un partenaire afin de prédire des stratégies qui pourraient leur être utiles lors de la production du texte. En faire une mise en commun en groupe-classe. Afficher ensuite au mur, les stratégies proposées et demander aux élèves de s'y référer pendant la rédaction de leur texte.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire une des stratégies à utiliser pour vérifier l'organisation d'un texte. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réflexions au sujet de leur emploi de stratégies pour vérifier la qualité d'un texte. Les encourager à se baser sur leur liste de vérification pour le faire. • Proposer aux élèves de créer une affiche ou un dépliant pour expliquer les différentes stratégies à utiliser lors de la production d'un texte écrit ou d'une représentation. Leur demander de se baser sur les discussions en petits groupes ou en groupe-classe pour le faire. • En se basant sur les stratégies déjà identifiées, encourager les élèves à insérer dans une boîte près de la porte de la salle de classe, une note qui donne la description d'une bonne stratégie à suivre pour faciliter la production d'un texte écrit ou d'une représentation. Demander ensuite à chaque élève de piger une note de la boîte avant d'entrer dans la salle de classe (la prochaine fois/le lendemain) et de se servir de cette stratégie pendant la rédaction d'un texte. • Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation de leur emploi de différentes stratégies pour améliorer l'organisation, la qualité ou la présentation d'un texte. Leur demander de noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – choisi le marqueur de relation qui correspond le mieux au type de texte sélectionné; – vérifié l'emploi des verbes; – corrigé les anglicismes dans le texte; – choisi le registre de langue approprié; – vérifié l'orthographe des mots; – consulté des outils de référence; – vérifié l'organisation des idées; – sélectionné une mise en page appropriée, etc. • Distribuer aux élèves une liste de marqueurs de relation et un texte dans lequel tous les marqueurs de relation ont été enlevés. Leur demander ensuite de compléter le texte avec les marqueurs de relation convenables. • Demander aux élèves de noter par écrit, les stratégies de la liste affichée au mur dont ils se sont servis lors de la production de leur texte écrit. Leur demander d'expliquer la raison de leurs choix. 	<p>Se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> (p. 81) de J. Howden et H. Martin pour plus de renseignements sur la stratégie <i>Réfléchir, partager, discuter</i>.</p> <p>Voir la page 118 du présent document, de même que l'annexe A-3 <i>Structure du texte- Connecteurs</i> (p. 217) pour plus de renseignements sur les mots connecteurs.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non-imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un remue-méninges avec les élèves sur les différentes ressources disponibles pendant la préparation d'une production écrite (p.ex. personnes ressources, autres élèves, l'enseignant, mots affichés au mur, Internet, livres, télévision, etc.). Afficher la liste au mur et encourager les élèves à s'y référer lors de la préparation de leurs productions écrites ou leurs représentations. • Inviter les élèves à faire une recherche (Internet, revue, journal, affiche publicitaire, etc.) pour retirer le plus d'informations possibles à propos d'un film. Leur demander ensuite de rédiger un rapport (un compte rendu) pour inciter le reste de la classe à opter pour leur film. Leur demander aussi d'expliquer quelle source de renseignements leur a le mieux servi dans leur recherche et pourquoi. • Afin de s'assurer que les élèves varient leurs sources de renseignements chaque fois qu'ils effectuent une recherche, les encourager à remplir une <i>fiche de contrôle</i> où ils indiquent les différentes stratégies de recherche utilisées pour chaque recherche. • Demander aux élèves en petits groupes de faire une recherche dans un catalogue de fiches, dans un catalogue électronique ou dans Internet sur les sources d'information potentielles (livres, revues, journaux, cassettes vidéo, cassettes audio, base de données et autres supports) pour une production écrite ou une représentation. Leur demander ensuite de mettre les ressources identifiées en ordre de priorité, d'expliquer le rôle que joue chaque ressource et de justifier l'ordre établi. • Demander aux élèves de préparer individuellement un exposé sur le meilleur produit médiatique (journal, Internet, radio, affiche, etc.) à utiliser pour vendre un objet de leur choix. Leur demander d'expliquer les points forts et faibles de chaque produit médiatique dans la présentation. Après avoir choisi le meilleur moyen de communication, leur demander de préparer une annonce pour la vente de l'objet de leur choix. • Proposer aux élèves, en petits groupes ou individuellement, de faire des recherches sur le sujet de leur production écrite à l'aide de plusieurs produits médiatiques (Internet, télévision, CD Rom, vidéos, etc.). Leur demander ensuite de comparer et de contraster les renseignements trouvés à l'aide d'une représentation graphique telle que la <i>Matrice Comparaison-contraste</i>, de choisir le meilleur produit médiatique et de justifier leur choix. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources																																																													
<ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de réfléchir aux activités sur les différentes sources de renseignements en remplissant un tableau tel que le suivant : <table border="1" data-bbox="170 554 789 877"> <thead> <tr> <th data-bbox="170 554 375 680">Ce qui s'est passé</th> <th data-bbox="376 554 581 680">Mes sentiments à cet égard</th> <th data-bbox="583 554 789 680">Ce que j'ai appris</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="170 682 375 877"></td> <td data-bbox="376 682 581 877"></td> <td data-bbox="583 682 789 877"></td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> Encourager les élèves à remplir un formulaire d'appréciation quand ils utilisent des produits médiatiques lors de la production de textes. Leur demander, par exemple, de noter : <ul style="list-style-type: none"> – le sujet de la production; – les concepts de base ressortis; – les différences entre les concepts identifiés dans les produits médiatiques et les documents imprimés; – les avantages et les inconvénients des produits médiatiques utilisés. <p data-bbox="159 1850 751 1917">Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>	Ce qui s'est passé	Mes sentiments à cet égard	Ce que j'ai appris				<p data-bbox="824 430 1156 464"><i>Fiche de contrôle</i> : Recherches</p> <table border="1" data-bbox="842 497 1463 1241"> <thead> <tr> <th colspan="5" data-bbox="842 497 1463 554">Stratégies de recherche</th> </tr> <tr> <td colspan="5" data-bbox="842 556 1463 613">Nom de l'élève :</td> </tr> <tr> <th data-bbox="842 615 1029 672">Recherche</th> <th data-bbox="1031 615 1135 672">Date</th> <th data-bbox="1136 615 1240 672">Date</th> <th data-bbox="1242 615 1346 672">Date</th> <th data-bbox="1347 615 1451 672">Date</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="842 674 1029 730">Internet</td> <td data-bbox="1031 674 1135 730"></td> <td data-bbox="1136 674 1240 730"></td> <td data-bbox="1242 674 1346 730"></td> <td data-bbox="1347 674 1451 730"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 732 1029 789">Sondage</td> <td data-bbox="1031 732 1135 789"></td> <td data-bbox="1136 732 1240 789"></td> <td data-bbox="1242 732 1346 789"></td> <td data-bbox="1347 732 1451 789"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 791 1029 884">Expériences personnelles</td> <td data-bbox="1031 791 1135 884"></td> <td data-bbox="1136 791 1240 884"></td> <td data-bbox="1242 791 1346 884"></td> <td data-bbox="1347 791 1451 884"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 886 1029 942">Courriel</td> <td data-bbox="1031 886 1135 942"></td> <td data-bbox="1136 886 1240 942"></td> <td data-bbox="1242 886 1346 942"></td> <td data-bbox="1347 886 1451 942"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 945 1029 1001">Cédéroms</td> <td data-bbox="1031 945 1135 1001"></td> <td data-bbox="1136 945 1240 1001"></td> <td data-bbox="1242 945 1346 1001"></td> <td data-bbox="1347 945 1451 1001"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 1003 1029 1060">Livres</td> <td data-bbox="1031 1003 1135 1060"></td> <td data-bbox="1136 1003 1240 1060"></td> <td data-bbox="1242 1003 1346 1060"></td> <td data-bbox="1347 1003 1451 1060"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 1062 1029 1155">Entrevue téléphonique</td> <td data-bbox="1031 1062 1135 1155"></td> <td data-bbox="1136 1062 1240 1155"></td> <td data-bbox="1242 1062 1346 1155"></td> <td data-bbox="1347 1062 1451 1155"></td> </tr> <tr> <td data-bbox="842 1157 1029 1241">Entrevue personnelle</td> <td data-bbox="1031 1157 1135 1241"></td> <td data-bbox="1136 1157 1240 1241"></td> <td data-bbox="1242 1157 1346 1241"></td> <td data-bbox="1347 1157 1451 1241"></td> </tr> </tbody> </table> <p data-bbox="824 1295 1414 1362">Voir l'annexe B-1 <i>L'échelle</i> (p. 251), pour faciliter la mise en ordre de priorité des ressources identifiées.</p> <p data-bbox="824 1400 1435 1467">Voir l'annexe B-1 <i>La matrice comparaison-contraste</i> (p. 230).</p>	Stratégies de recherche					Nom de l'élève :					Recherche	Date	Date	Date	Date	Internet					Sondage					Expériences personnelles					Courriel					Cédéroms					Livres					Entrevue téléphonique					Entrevue personnelle				
Ce qui s'est passé	Mes sentiments à cet égard	Ce que j'ai appris																																																												
Stratégies de recherche																																																														
Nom de l'élève :																																																														
Recherche	Date	Date	Date	Date																																																										
Internet																																																														
Sondage																																																														
Expériences personnelles																																																														
Courriel																																																														
Cédéroms																																																														
Livres																																																														
Entrevue téléphonique																																																														
Entrevue personnelle																																																														

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> • d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non-imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes 	<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Former des petits groupes pour que les élèves puissent faire l'appréciation de plusieurs sites Web à l'aide d'une échelle de 1 à 5 et d'une liste de critères établis préalablement (p.ex. exactitude, autorité, objectivité, fiabilité, etc.). Demander ensuite aux élèves de se baser sur les résultats de l'appréciation pour concevoir et construire un site Web pour les réseaux Intranet ou Internet composé de pages qu'ils ont produites eux-mêmes. • Demander aux élèves en petits groupes de faire la lecture ou le visionnement de textes imprimés et non-imprimés et de ressortir les différents éléments de présentation qui s'y trouvent (p.ex. illustrations, graphiques, caractères gras, titres et sous-titres, etc.). Leur demander ensuite de dresser une liste de ces éléments et de choisir ceux qui sont les plus appropriés au contexte et au contenu de leurs productions écrites ou de leurs représentations. • Inviter les élèves à faire la lecture ou le visionnement de plusieurs annonces publicitaires destinées aux jeunes (dans les revues, à la télévision, dans Internet, etc.). Leur demander de ressortir les valeurs et les messages transmis et de les comparer à l'aide d'une représentation graphique appropriée. Leur demander ensuite de créer une annonce publicitaire pour promouvoir le programme d'immersion de l'école à partir des renseignements identifiés.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <ul style="list-style-type: none"> • Inviter les élèves à faire l'appréciation de leur site Web à l'aide de critères établis préalablement. • Inviter les élèves à expliquer à un partenaire les éléments de présentation qu'ils ont choisis pour leurs productions écrites ou leurs représentations de même que la raison de leurs choix. • Proposer aux élèves de noter dans leur journal de bord les techniques utilisées par les médias pour transmettre un message (p.ex. images, jeux de mots, etc.) et l'efficacité de ces techniques. 	<p>Voir l'annexe B-9 (p. 297), <i>Évaluation de sites Web</i>.</p> <p>Se référer à l'annexe B-1 (p. 228 à 231), pour une variété de représentations graphiques du genre comparaison-contraste.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes 	<p><u>Avant la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Avant la production d'un texte, demander aux élèves, individuellement ou en équipes : <ul style="list-style-type: none"> de réfléchir à leurs expériences comme scripteurs et aux stratégies utilisées; d'explorer les divers aspects du sujet à présenter; de préciser l'intention de communication; d'identifier le public cible et le registre de langue à utiliser; d'identifier les outils de référence qui pourraient les aider avec la rédaction de leur texte; de sélectionner l'information pertinente et les structures de texte appropriées à l'intention de communication; de préparer un plan ou un schéma; d'organiser l'information; de choisir la meilleure façon de représenter le texte. Une fois le public cible identifié, encourager les élèves en petits groupes de faire un remue-méninges, des recherches, des entrevues dans le but d'identifier les mots et les expressions qui pourraient leur être utiles lors de la rédaction de leurs textes. Faire ensuite une mise en commun avec la classe tout entière afin de créer une banque de mots et d'expressions par champs sémantiques que les élèves peuvent consulter à l'avenir. Encourager les élèves à réfléchir à leur production en se posant des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> Pourquoi est-ce que je fais ce travail? Pour qui est-ce que je fais ce travail? Quelles sont les difficultés éventuelles que je prévois dans ce travail? En me basant sur mes expériences précédentes, comment est-ce que je prévois résoudre ces difficultés? Mener une discussion sur le rôle de la révision dans l'écriture. Demander aux élèves de répondre à des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> Que comprend l'activité de révision? Qu'est-ce qu'on regarde dans un texte quand on révise? Est-ce que tous ceux qui écrivent sont obligés de réviser? etc. Demander aux élèves de faire un graphique d'un plan de travail et de l'afficher au babillard. Leur demander ensuite de s'y référer pendant la rédaction de leurs textes écrits ou de leurs représentations. Proposer aux élèves de discuter en petits groupes des situations où il faudrait ajuster un plan de travail. (p. ex. un changement de temps alloué au travail, etc.). Faire ensuite une mise en commun avec la classe tout entière. Inviter un auteur à venir discuter de son processus d'écriture avec les élèves. <p>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p><u>Avant la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord comment les étapes préparatoires d'une production écrite ou d'une représentation (l'identification de l'intention de communication, du public, du choix de mots, etc.), les aident dans la réalisation de leur texte. • Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire leurs réactions au sujet de l'importance d'une ébauche dans la réalisation de leur texte. • Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de la planification de leur production écrite ou de leur représentation. Les inviter à noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> – précisé le sujet; – tenu compte des destinataires; – examiné les conditions d'écriture (temps prévu, ressources nécessaires etc.); – cherché l'information dont ils avaient besoin; – fait un plan selon le genre de texte à écrire. • Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment la visite de l'auteur les a aidés à mieux planifier leur production. • Noter si l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> – utiliser ses connaissances antérieures afin de faciliter la planification de sa production; – préciser l'intention de communication en fonction du public cible; – sélectionner l'information pertinente et les structures de textes appropriées; – préparer un plan de travail; – établir des critères d'appréciation de rendement appropriés pour son texte. 	<p>Pour une description détaillée du processus d'écriture, voir les pages 150-152 de ce document.</p> <p>Voir l'annexe D-1 (p. 331) , <i>Le processus d'écriture- Activités suggérées.</i></p> <p>Se référer aux documents <i>Avec Brio- Guide pratique de communication</i> (p. 13-48) et <i>Complètement Métho- Trucs et astuces pour apprendre à apprendre</i> (p. 52), pour plus de renseignements sur la production d'un texte écrit.</p>

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes 	<p>-suite</p> <p><u>Avant la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Inviter les élèves à se servir d'une feuille de route afin de suivre les étapes d'écriture dans la réalisation de leur texte. Encourager les élèves à discuter en petits groupes (à l'aide de la stratégie <i>Jetons de participation</i>), les critères d'appréciation de rendement à établir pour le travail écrit. Avant la rédaction d'un texte informatif, demander aux élèves de faire la lecture et la comparaison de plusieurs textes informatifs afin d'y identifier des expressions et des structures de texte qui pourraient leur être utiles. <p><u>Pendant la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves d'écrire en petits groupes un texte collectif (p.ex. une lettre à une autre école d'immersion annonçant un spectacle à leur école) afin de démontrer la démarche de l'écriture en action. Leur proposer aussi de se servir de l'ordinateur pour faire la mise en page du document. Demander aux élèves de rédiger l'ébauche d'un texte en se basant sur la démarche de l'écriture identifiée préalablement. Encourager les élèves à partager l'ébauche d'un texte avec un partenaire, l'enseignant, ou un mentor (élève plus âgé ou même écrivain professionnel) afin de tirer profit de leur rétroaction en ce qui concerne le contenu, la grammaire ou le style du texte. Fournir aux élèves des grilles contenant des questions pour la révision de leurs textes. Y inclure des questions telles que : <i>Faudrait-il ajouter des explications ou des dialogues pour que ton texte soit plus facile à comprendre? Quels passage, ton auditoire comprendra-t-il ou appréciera-t-il le mieux, le moins? Qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton introduction, ton développement ou ta conclusion?</i> Inviter les élèves à consulter au besoin un dictionnaire, un ouvrage de grammaire, etc. afin d'apporter les corrections nécessaires à l'ébauche. Former des groupes de révision rédactionnelle (<i>writing conference</i>) pour faciliter la correction des textes. Encourager les élèves à recourir à leur plan de travail et à l'ajuster au besoin. Demander aux élèves de rédiger la version finale du texte en tenant compte des suggestions apportées par leur partenaire, l'enseignant ou le mentor lors des discussions sur la version ébauche. Aider les élèves à choisir une mise en page convenable pour leur texte final. <p><u>Après la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de partager la version finale de leur texte avec d'autres en l'exposant au tableau d'affichage, la lisant à haute voix, la publiant dans le journal de l'école ou dans Internet. Encourager les élèves à présenter leurs productions aux autres à l'aide d'un <i>cercle d'auteurs</i>. Leur demander de lire ou d'expliquer leur production devant la classe ou à un groupe, pendant que les autres l'encouragent au moyen de commentaires positifs.

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<p>-suite</p> <p><u>Pendant la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Proposer aux élèves de faire l'appréciation par les pairs des brouillons d'un autre élève. Leur proposer de noter si leur partenaire a : <ul style="list-style-type: none"> – bien structuré son texte; – établi des liens entre les phrases; – établi des liens entre les paragraphes; – respecté les règles d'orthographe et de grammaire; – enlevé ou ajouté des idées si nécessaire; – tenu compte des corrections suggérées par autrui, etc. <p><u>Après la production</u></p> <ul style="list-style-type: none"> Demander aux élèves de faire l'appréciation de leurs textes écrits à l'aide de la feuille <i>J'améliore mon texte</i>. Faire l'appréciation des textes écrits des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation, d'une grille d'observation, ou d'une grille d'appréciation. Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs travaux écrits et de noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> – se sont servis de leur plan; – ont utilisé les marqueurs de relation appropriés; – ont divisé leur texte en paragraphes; – ont adapté leur texte au public cible; – ont regroupé leurs idées; – ont vérifié l'orthographe etc. Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs productions écrites ou leurs représentations préférées. Les inviter à des rencontres pour discuter de leur choix et du contenu de leur portfolio selon des critères établis au préalable avec eux. Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord les difficultés qu'ils ont rencontrées lors de la production de leurs textes et la façon dont ils ont résout ces difficultés. 	<p>Pour plus de renseignements sur la stratégie de <i>Jetons de participation</i>, se référer à la page 77 du document <i>La coopération au fil des jours</i> de J. Howden et H. Martin.</p> <p>Voir l'annexe B-7 (p. 292-293) <i>J'améliore mon texte</i>.</p> <p>Se référer aux annexes suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> – Échelles d'appréciation- B-5 <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif</i> (p. 280) et <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures</i> (p. 281); – Grille d'observation - B-3(p. 271) <i>Grille d'observation- production écrite</i>; – Grille d'appréciation- D-2 (p. 333-338) <i>Grille d'appréciation de rendement</i>. <p>Pour de plus amples renseignements sur la révision et la correction de productions écrites, se référer aux pages 161-163 du présent document.</p> <p>Voir l'annexe B-6 (p. 288) <i>Échelle d'appréciation d'un portfolio</i>.</p> <p>Se référer à la page 152 du présent document pour plus de renseignements sur les <i>Cercles d'auteurs</i>.</p> <p>Voir les pages 162 et 163 du présent document (codes de correction).</p>

TABLEAUX DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,1 L'élève devrait être capable de manifester une attitude positive envers la langue française et les communautés francophones au Canada et dans le monde

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable : <ul style="list-style-type: none"> de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français 	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> prend des risques en s'exprimant en français 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> prend conscience des erreurs qu'il commet 	→◆		
	<ul style="list-style-type: none"> corrige les erreurs qui peuvent entraver la communication du message 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> reconnait certaines expressions idiomatiques et les utilise en contexte 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> compare l'emploi de mots et d'expressions courantes en français avec des mots ou des expressions semblables dans sa langue maternelle 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> reconnait dans le langage certaines expressions imagées propres à la langue française 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> repère les différences entre le code linguistique en français avec celui de sa langue maternelle pour limiter la fossilisation des erreurs courantes 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> identifie des façons de poursuivre son apprentissage du français 	◆		
<ul style="list-style-type: none"> de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge 	<ul style="list-style-type: none"> s'informe sur les choix de divers textes contemporains qu'il pourrait lire ou visionner lorsque l'occasion se présente 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> lit et justifie ses choix de divers textes contemporains 	→◆		
	<ul style="list-style-type: none"> démontre une appréciation d'une variété de textes tels les journaux, les magazines, les chansons, les nouvelles dans le monde francophone 	→	◆	
<ul style="list-style-type: none"> de démontrer et d'explicitier une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne 	<ul style="list-style-type: none"> identifie les contributions des francophones à l'évolution de la francophonie canadienne 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> discute l'importance des contributions des francophones à différents domaines au niveau national 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> fait valoir la contribution des francophones au Canada 	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques 	<ul style="list-style-type: none"> identifie les possibilités de contact avec les communautés francophones les plus proches 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> participe à des activités où il peut interagir avec les membres des deux groupes linguistiques 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> s'exprime en français dans diverses circonstances et avec différents locuteurs natifs 	→	◆	

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

1,2 L'élève devrait être capable de reconnaître et de respecter les diversités culturelles

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable : • d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser et de s'exprimer	L'élève : • dégage d'un texte ce qui est spécifique à une culture particulière	◆		
	• identifie des expressions linguistiques et des comportements propres à plusieurs cultures	→	◆	
	• compare les activités et les intérêts de jeunes adolescents de cultures francophones avec ceux de leur propre culture	→	◆	
	• explique comment les personnes sont influencées par leurs expériences culturelles	→	→	◆
• d'examiner et de discuter de l'influence conditionnante des stéréotypes et des préjugés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, Internet, les chansons, la culture populaire, etc.	• identifie les stéréotypes qui se trouvent dans une variété de textes	◆		
	• analyse des cas de discrimination ainsi que ses sentiments à cet égard	◆		
	• trouve des façons concrètes de modifier des manifestations de comportement raciste dans le quotidien	→	◆	
	• développe des habiletés nécessaires pour consommer les médias de façon critique	→	→	◆
	• découvre ses propres préjugés et identifie des moyens de les éliminer	→	→	◆
	• évalue les répercussions de la présence des stéréotypes et des préjugés dans les médias sur les jeunes	→	◆	
• d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	• témoigne du respect pour les différences culturelles	→◆		
	• identifie et compare des cultures francophones à travers le monde	◆		
	• compare leurs propres coutumes à celles de diverses collectivités culturelles	→◆		
	• manifeste une appréciation des produits culturels : musique, films, livres, magazines etc.	→	→	◆
	• examine différentes caractéristiques culturelles du monde	◆		
• d'explicitier et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne	• décrit la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de la société canadienne	◆		
	• exprime son opinion sur le rôle des contributions de personnes de diverses cultures dans la société canadienne	→	◆	
	• fait la promotion de la contribution de personnes de diverses cultures dans la société canadienne	→	→	◆
• de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adolescent face à son milieu	• explique les liens entre ses droits et ses responsabilités	◆		
	• analyse les droits des minorités concernant particulièrement la langue et la culture	→	→	◆
	• assume ses responsabilités au sein du groupe	◆		
	• examine son rôle comme citoyen du monde	→◆		
	• contribue à la promotion des droits humains dans sa communauté	→	→	◆

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2.1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes oraux pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable : • de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte	L'élève :			
	• reformule l'information retrouvée à l'intérieur de directives complexes	◆		
	• évalue les informations pertinentes ou superflues	→◆		
	• détecte les mots ou expressions clés d'un texte	→◆		
	• reconnaît le message explicite d'un texte	◆		
	• reconnaît le message implicite d'un texte	→◆		
	• résume, analyse et évalue le message d'un texte	→	→	◆
	• dégage le point de vue exprimé par l'émetteur (l'auteur)	◆		
	• repère ce qui est fait et opinion	→◆		
• de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction	• démontre son appréciation des films, des vidéos, des émissions radiophoniques et télévisées d'expression française pour adolescents	→	→	◆
	• fait part de ses sentiments, de ses opinions au sujet des relations entre les personnages d'un texte	◆		
	• fait des comparaisons entre son monde social et personnel et le monde qui lui est présenté dans un texte	→	◆	
	• identifie les éléments qui ont suscité l'intérêt	→◆		
• de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés	• identifie des éléments variés d'un texte qui peuvent être analysés (tels l'intonation, les mots clés etc.)	◆		
	• examine les idées, les sentiments et l'information présentés dans un texte	→	→	◆
	• dégage les procédés stylistiques dans une grande variété de textes	→	→	◆
	• compare une variété de textes en analysant des éléments variés	→◆		
	• émet une opinion face à une grande variété de textes en analysant des éléments variés	→	→	◆
	• identifie et discute de l'efficacité des techniques utilisées pour supporter la transmission du message (les gestes, le langage corporel etc.)	→	→	◆

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,2 L'élève devrait être capable de s'exprimer pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable : <ul style="list-style-type: none"> de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> identifie les types de questions pertinentes qui permettent d'acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> formule les types de questions pertinentes qui permettent d'acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> sélectionne les questions qui peuvent le mieux répondre à l'acquisition, l'interprétation, l'analyse et l'évaluation des idées et des informations 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> utilise les questions à l'intérieur de situations qui permettent d'acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations 	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions 	<ul style="list-style-type: none"> fait connaître son point de vue et le défend 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> analyse et critique avec respect les idées des autres 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques de textes expressifs dans ses productions orales 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> demande ou donne un avis, un conseil ou une suggestion 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> utilise diverses technologies appropriées pour appuyer ses sentiments, ses idées et ses opinions 	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations 	<ul style="list-style-type: none"> crée des dialogues ou saynètes à partir des situations proposées 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> décrit les lieux, les personnages, les situations et les actions d'une façon concrète 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> fait une présentation à caractère formel, soutenue par des moyens techniques 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> décrit d'une façon détaillée toutes les étapes dans la séquence d'une démarche 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> respecte les caractéristiques des textes informatifs dans ses productions orales 	→	◆	
<ul style="list-style-type: none"> d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations 	<ul style="list-style-type: none"> soulève les anglicismes dans des textes variés 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> utilise correctement les éléments principaux de la langue (vocabulaire, verbes etc.) 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> reconnait le rôle que jouent le ton, l'intensité et le rythme dans des textes oraux 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> fait les liaisons les plus communes 	◆		

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

ÉCOUTE ET EXPRESSION ORALE

2,3 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer son écoute et son expression orale en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable : <ul style="list-style-type: none"> de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale 	L'élève : <ul style="list-style-type: none"> utilise, corrige ou élargit ses connaissances antérieures sur le sujet d'une écoute 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> choisit les structures appropriées à son intention de communication 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> choisit un sujet en tenant compte des intérêts et des connaissances du public cible 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> apporte les changements nécessaires à sa présentation après s'être exercé 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> gère son écoute à l'aide de divers moyens pour soutenir sa compréhension et retenir l'information 	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> d'organiser de l'information et des idées, en modifiant des stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> choisit un schéma approprié pour l'organisation de ses connaissances 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> note les points qui ont besoin de clarification 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> établit un plan de travail en tenant compte de la tâche 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> se sert d'une variété de méthodes de prendre des notes pour retenir l'information et pour mieux comprendre 	→	◆	
<ul style="list-style-type: none"> d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies 	<ul style="list-style-type: none"> identifie les stratégies d'écoute de communication orale utilisées dans une variété de contextes 	◆		
	<ul style="list-style-type: none"> fait l'évaluation d'une variété de stratégies d'écoute ou d'expression orale 	→◆		
	<ul style="list-style-type: none"> compare les stratégies d'écoute ou d'expression orale qu'il emploie à celles employées par des personnes différentes 	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> d'adapter des ressources imprimées et non-imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale 	<ul style="list-style-type: none"> résume, paraphrase ou reformule les idées, les points de vue ou les informations présentés dans des ressources imprimées, médiatiques et électroniques 	→	◆	
	<ul style="list-style-type: none"> explique comment les méthodes de transmission de l'information ont des impacts sur lui-même et autrui 	→	→	◆
	<ul style="list-style-type: none"> évalue des médias appropriés pour accéder à des informations et les présente oralement à des auditoires variés 	→	→	◆

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,1 L'élève devrait être capable de démontrer sa compréhension d'une gamme de textes pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9e année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
	• dégage l'intention de l'auteur	◆		
	• dégage le point de vue de l'auteur quand celui-ci est explicite	→◆		
	• identifie l'information principale et secondaire d'une variété de textes	→◆		
	• dégage la séquence chronologique des événements	◆		
	• distingue entre les faits, les opinions, les hypothèses	→	→	◆
	• relève les contradictions	→	→	◆
	• vérifie la pertinence et l'exactitude de l'information reçue	→◆		
	• compare des messages qui traitent du même sujet	◆		
	• identifie le type de texte (informatif, expressif, incitatif, ludique, poétique, littéraire)	◆		
	• identifie les parties du texte (l'introduction, le développement, la conclusion)	◆		
• de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction	• identifie le vocabulaire et les expressions spécifiques aux concepts abordés	→◆		
	• énonce son opinion sur certains éléments d'un texte et la justifie	→	→	◆
	• énonce son accord ou son désaccord avec les informations présentées dans un texte	→	→	◆
	• identifie les éléments qui ont suscité de l'intérêt	→◆		
• de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés	• fait le lien entre ses sentiments, ses opinions ou ses réactions et ceux présentés dans un texte	→	◆	
	• relève les expressions et les mots forts, imagés ou descriptifs	→◆		
	• relève les expressions idiomatiques employées	→◆		
	• dégage la structure du texte	◆		
	• établit des liens entre les différents événements d'un texte	→	→	◆
	• explique les moyens utilisés dans des produits médiatiques pour transmettre un message	→	◆	
	• examine la dynamique des personnages d'un texte	◆		
• dégage les éléments qui caractérisent des textes poétiques	→◆			

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

LECTURE ET VISIONNEMENT

3,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer sa lecture et son visionnement en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
	• utilise, corrige ou élargit ses connaissances antérieures sur le sujet d'une lecture ou d'un visionnement	→	◆	
	• évalue l'organisation du texte à partir d'indices tels que le titre, les sous-titres, la mise en page et les paragraphes pour orienter sa lecture	◆		
• de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement	• émet des hypothèses face à des événements, des personnages, des idées de textes différents	→	◆	
	• utilise différentes façons de prendre des notes (schémas, notes anecdotiques etc.)	→	◆	
	• sélectionne des renseignements puisés dans plusieurs textes et les organise	→◆		
• d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies	• choisit, utilise et justifie l'emploi d'une représentation graphique pour organiser l'information et les idées retirées d'un texte	→	→	◆
	• examine les stratégies pour établir des liens dans les phrases (ponctuation, unités de sens, mots connecteurs etc.)	→	→	◆
	• examine les stratégies pour établir des liens entre les phrases (mots connecteurs, inférences, relation entre un mot de substitution et le mot qu'il remplace etc.)	→	→	◆
• d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies	• fait le lien entre ses connaissances et l'information lue ou visionnée	◆		
	• explique les stratégies pour comprendre les sens de mots ou d'expressions nouveaux	→	◆	
	• démontre la valeur d'une stratégie dans une situation spécifique	→	→	◆
	• pose des questions pour mieux orienter sa lecture ou son visionnement	◆		
	• vérifie la pertinence de ses prédictions	→◆		
	• tire des conclusions basées sur des illustrations, des schémas, des diagrammes, de grands titres, des tables des matières, des mots mis en relief, des encadrés	→	◆	
	• examine le contenu et la forme de toutes sortes de produits médiatiques	→	→	◆

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,1 L'élève devrait être capable d'écrire et de représenter pour satisfaire ses besoins selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
Avant la fin de la 9 ^e année, l'élève devrait être capable :	L'élève : • rédige un texte respectant la structure suivante : introduction, développement et conclusion	◆		
	• rédige des textes expressifs, ludiques, incitatifs et poétiques en respectant le processus d'écriture	→	→	◆
	• présente à l'intérieur d'un texte simple ses idées, ses goûts, ses sentiments et ses opinions	→	◆	
• de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations	• rédige un texte dans lequel chaque paragraphe présente une idée principale soutenue par des idées secondaires	◆		
	• réalise un résumé, un compte rendu en respectant les règles de base de ceux-ci	→	→	◆
	• rédige un texte comportant plus d'un événement	◆		
	• présente des informations précises en utilisant des noms propres, des adjectifs numéraux, des adjectifs qualificatifs et des adverbes	◆		
	• rédige un texte dans lequel il établit des liens entre les sentiments des personnages et leurs actions	→	→	◆
	• rédige des textes informatifs et narratifs en respectant la structure textuelle appropriée	→	→	◆
• d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations	• utilise des formes de phrases appropriées (déclarative, impérative, etc.)	→	→	◆
	• utilise une variété dans les phrases (l'inversion, l'apposition, la voix passive)	→	→	◆
	• utilise des figures de style appropriées (la métaphore, la personnification, etc.)	→	→	◆
	• communique de façon efficace et précise en utilisant les formes d'écriture appropriées au contexte	→	◆	
	• utilise les mots et les tournures de phrases et certains procédés stylistiques qui véhiculent le mieux son intention	→	→	◆
	• reconnaît et corrige les anglicismes sémantiques les plus courants	→	→	◆
	• reconnaît et corrige les anglicismes syntaxiques les plus courants	→	→	◆
• emploie diverses stratégies (telle que s'appuyer sur la fonction du mot dans la phrase) pour écrire correctement	→	→	◆	

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

ÉCRITURE ET REPRÉSENTATION

4,2 L'élève devrait être capable de planifier et de gérer ses productions en appliquant des stratégies selon ses besoins et selon la situation de communication

Résultats d'apprentissage par cycle	Résultats d'apprentissage spécifiques	7	8	9
<p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production 	L'élève :			
	• utilise un vocabulaire et des expressions propres au sujet	→◆		
	• identifie l'intention voulue dans le contenu	◆		
	• ressort différentes possibilités d'interprétation du message	→	→	◆
	• identifie les composantes de différentes formes de produits médiatiques	◆		
<ul style="list-style-type: none"> d'organiser de l'information et des idées, en modifiant ses stratégies 	• choisit le registre de langue, les mots et les expressions en fonction de son public	→	◆	
	• utilise les structures appropriées pour le type de discours	→◆		
	• choisit et organise ses informations en utilisant un plan	◆		
<ul style="list-style-type: none"> d'expliquer et analyser ses propres stratégies 	• analyse l'organisation et les détails traités dans différents médias qui présentent une même histoire ou un même sujet	→	→	◆
	• explique les stratégies pour vérifier l'organisation, la qualité, et la présentation d'une production écrite ou d'une représentation	→	◆	
	• présente un texte logique et cohérent en utilisant des marqueurs de relation correspondants aux types de texte	→	◆	
<ul style="list-style-type: none"> d'anticiper et vérifier les stratégies/les indices à employer pour développer et modifier son texte 	• anticipe et vérifie les stratégies/les indices à employer pour développer et modifier son texte	→	→	◆
	• s'informe sur les ressources disponibles (ouvrages de référence, personnes-ressources, logiciels etc.)	◆		
	• utilise multiples formes de produits médiatiques pour créer et transmettre un message, une idée ou une histoire en tenant compte des destinataires	→	◆	
	• explique l'utilité d'un vaste éventail de produits médiatiques comme sources d'information d'apprentissage et de communication	→	◆	
	• retient les éléments de présentation les plus appropriés au contexte et au contenu des productions	→	→	◆
<ul style="list-style-type: none"> d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes 	• relève les valeurs articulées dans les produits médiatiques	→◆		
	• planifie la production d'un texte	◆		
	• rédige une première version du texte	◆		
	• demande de l'aide pour faire la révision du texte	◆		
	• corrige le texte en tenant compte des commentaires utiles des autres	◆		
• communique le texte	◆			

→ : en voie d'acquisition ◆ : acquis

Pédagogie par projet

Approche par projet

Il serait souhaitable que les enseignants de français ne se limitent pas à présenter les éléments de ce document un à la fois mais qu'ils les intègrent dans un tout. Une façon d'aborder la coordination d'un tel ensemble cohérent d'éléments serait celle de la pédagogie par projet. Dans cette approche on « insère les résultats d'apprentissage dans un plan en vue de relever un défi ou d'accomplir une réalisation ».⁷

Le projet constitue une situation d'apprentissage authentique, c'est-à-dire qui soit porteuse de sens pour l'élève. On encourage l'élève à s'engager pleinement dans la construction de ses savoirs en interagissant avec ses pairs et son environnement.

Au tout début du projet, l'enseignant choisit le champ d'étude à partir des intérêts des élèves. Après avoir fait l'inventaire des connaissances et des intérêts des élèves, il réalise une question de départ à laquelle les élèves devraient être capables de répondre après avoir réalisé leur projet. L'enseignant identifie ensuite les résultats d'apprentissage, les disciplines qui seront complémentaires au champ d'étude, et le temps à accorder au projet. On invite ensuite les élèves à participer dans des remue-méninges afin de proposer, de regrouper et de catégoriser leurs idées sur le sujet. À partir des regroupements identifiés, on forme des petits groupes d'élèves qui précisent le but exact de leur projet. Après avoir recherché des informations précises et retenu seulement les informations qui ont un lien direct avec le but fixé, les élèves les réorganisent. Ils choisissent ensuite leur outil de communication et présentent leur projet au public cible identifié lors de l'étape de préparation. Pendant l'appréciation de rendement, l'enseignant s'assure que les élèves soient capables de répondre à la question de départ.

Dans l'exemple d'une approche par projet qui suit, on vous propose de présenter le champ d'étude de *La Nouvelle-Écosse en vedette* et la question de départ « Comment est-ce qu'on pourrait mieux promouvoir notre province aux gens de l'extérieur? ». À partir du champ, on a identifié des résultats d'apprentissage du programme d'études du cours de français (7^e-9^e) de même que ceux de sciences humaines de la 9^e année (voir le document *La région atlantique : en interaction avec le monde*). Dans vos classes, il serait préférable de faire le choix du champ d'étude à partir des intérêts des élèves et de les impliquer dans la mise au point du sujet car le rôle principal de l'enseignant n'est que de guider et d'assister les élèves tout au long du processus.

Le plan du travail qui suit n'est qu'une suggestion des activités que les élèves pourraient entreprendre pendant la réalisation de ce projet.

⁷ R. Legendre, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Larousse, 1988, p. 44.

LA NOUVELLE-ÉCOSSE EN VEDETTE / NEUVIÈME ANNÉE

Résultats d'apprentissage	Suggestions pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Français (RAC)</p> <p>Avant la fin de la 9^e année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles (<i>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</i>); de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte (<i>Écoute et expression orale</i>); d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations (<i>Écoute et expression orale</i>); de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés (<i>Lecture et visionnement</i>); d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes (<i>Lecture et visionnement</i>). <p>Sciences humaines (RAG)</p> <p>On s'attend à ce que les élèves puissent :</p> <ul style="list-style-type: none"> décrire la superficie et les caractéristiques physiques de la région atlantique du Canada (<i>Le milieu physique</i>); faire le lien entre l'activité humaine et les ressources naturelles de la région (<i>Le milieu physique</i>); démontrer leur compréhension de la nature des groupes culturels, ethniques et linguistiques dans la région atlantique (<i>La culture</i>); examiner et expliquer l'apport des secteurs primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire à l'économie de la région atlantique (<i>L'économie</i>); démontrer une compréhension de l'influence de la technologie sur l'emploi et sur le niveau de vie dans la région atlantique du Canada (<i>La technologie</i>). 	<ul style="list-style-type: none"> Avec les élèves, faire un remue-méninges afin d'identifier leurs connaissances préalables au sujet de la géographie, l'histoire, la diversité culturelle et les industries de la province. Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin d'écrire des lettres aux Chambres de commerce et aux associations culturelles différentes de la province, au ministère du Tourisme et de la Culture de la Nouvelle-Écosse et aux compagnies telles Via Rail, etc. pour leur demander des renseignements touristiques, industriels, culturels, etc. sur la province. Inviter les élèves à faire l'étude des techniques utilisées pour vendre un produit (annonces publicitaires, vidéoclips, etc.). Proposer aux élèves de faire une recherche (Internet, bibliothèque, atlas, entrevues avec des gens qui oeuvrent dans le domaine du tourisme) afin de dresser des listes, préparer des tableaux ou des représentations graphiques sur les attraits touristiques, les industries ou des événements de marque de la province. En se basant sur les techniques de vente déjà identifiées, aider les élèves à préparer un vidéoclip afin de promouvoir la province. Leur public cible pourrait être des touristes, des gens d'affaires ou des familles qui vont déménager dans la province. Demander aux élèves de préparer des dépliants touristiques qui mettent en évidence l'information qu'ils ont recueillie lors de leurs recherches. Inviter les élèves à préparer une grosse carte de la province sur laquelle ils indiquent des attractions touristiques, les distances entre villes, les rivières, les sites historiques, etc. Demander aux élèves de préparer des affiches de la Nouvelle-Écosse qui mettent en évidence différents aspects de la province. Inviter les élèves à composer une chanson pour la province, créer et présenter un album de chansons néo-écossaises, réaliser une bande dessinée basée sur des faits historiques de la province, concevoir un jeu de société éducatif sur la province, faire un récital de poèmes qui traitent de la Nouvelle-Écosse, développer un logo, un nouveau drapeau pour la province, etc. Proposer aux élèves de présenter tous leurs projets lors d'une exposition intitulée <i>La Nouvelle-Écosse en vedette</i>. Les élèves pourraient présenter leurs vidéoclips, leurs poèmes et leurs chansons aux visiteurs, faire la distribution des dépliants qu'ils ont préparés, afficher les cartes de la province de même que les logos, les drapeaux, etc. et répondre aux questions des visiteurs.

LA NOUVELLE-ÉCOSSE EN VEDETTE / NEUVIÈME ANNÉE

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> • Faire l'appréciation des lettres officielles des élèves. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> – a bien respecté les éléments essentiels d'une lettre officielle (lieu, date, destinataire, appel, salutations et signature); – a choisi un registre de langue et des expressions en fonction de son public; – a bien explique la raison de sa demande; – a bien divisé sa lettre en paragraphes. • Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet des activités tout au long du processus. • Demander aux élèves de faire de l'auto-appréciation de leurs travaux écrits à partir de critères établis préalablement. (p. ex. emploi de phrases variées, marqueurs de relation appropriées, figures de styles, citations, etc.) • Encourager les élèves à faire un retour sur la planification de leurs productions et à noter : <ul style="list-style-type: none"> – les points forts et faibles de leur planification; – les liens entre leurs expériences antérieures et la réussite de leurs productions; – la façon dont ils ont pu surmonter les difficultés rencontrées; – l'efficacité de leur plan de travail; – les connaissances acquises tout au long du processus. • Encourager les élèves à discuter avec un partenaire comment la préparation de l'exposition les a aidés à atteindre les résultats d'apprentissage identifiés au début du processus. • Inviter les élèves à faire un sondage auprès des visiteurs à l'exposition afin d'identifier le genre de présentation qui répond le mieux à leurs besoins. • Demander aux visiteurs et aux participants de compléter un questionnaire au sujet de l'exposition afin de faire l'analyse de leur travail. • Inviter les élèves à discuter avec un partenaire comment leur projet les a aidés à mieux répondre à la question de départ. 	<p>Voir des documents du ministère du Tourisme et de la Culture tel <i>Du rêve à l'aventure - Guide touristique</i>.</p> <p>Voir les sites Web des différents ministères du Tourisme à travers les provinces atlantiques.</p> <p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif</i> (p. 280) et <i>Échelle d'appréciation - Production orale</i> (p. 283).</p> <p>Pour plus de renseignements sur la pédagogie par projet, se référer au document <i>L'apprentissage par projet</i> de Chenelière McGraw-Hill.</p>

ANNEXES A

RÉFÉRENCES POUR L'ENSEIGNANT

A-1	Objectivation, réflexion et auto-appréciation.....	211
A-2	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement).....	215
A-3	Structure du texte - Connecteurs.	217

A-1

Objectivation, réflexion et auto-appréciation

INTRODUCTION

L'auto-appréciation et l'objectivation permettent à l'élève de prendre conscience des processus qu'il utilise lors des différentes étapes de son apprentissage. Entre autres, l'auto-appréciation et l'objectivation permettent à l'élève de prendre du recul pour évaluer :

- ce qu'il a fait ou ce qu'il est en train de faire;
- de quelle façon il l'a fait;
- les liens qu'il fait entre les nouveaux concepts acquis et ceux qu'il connaît déjà;
- comment il utilise les nouveaux concepts dans un contexte différent.

L'auto-appréciation et l'objectivation peuvent s'effectuer de plusieurs façons différentes.

Exemples :

- discussion par le groupe;
- journal de bord;
- notes à la fin des cahiers;
- feuilles et grilles préparées par l'enseignant;
- agenda scolaire;
- dessin;
- rencontres avec l'enseignant;
- notes dans la marge du cahier à côté des travaux en cours.

OBJECTIVATION

L'enseignant peut encourager la réflexion en posant des questions appropriées ou en donnant des débuts de phrases comme points de départ. Voir les catégories ci-dessous.

Questions avant d'entreprendre un travail

- Qu'est-ce que je connais de ce sujet?
- Qu'est-ce que je pense que je vais apprendre?
- Pourquoi est-ce que je veux apprendre sur ce sujet?
- Qui peut m'aider?

Questions pour encourager la synthèse

- Quelles sont les idées principales que j'ai apprises?
- Comment est-ce que je peux appliquer ces nouvelles connaissances?
- Comment est-ce que je peux représenter ce que j'ai appris?
- Qu'est-ce que je me demande encore?

Points de départ pour l'objectivation d'une unité ou d'un thème

- Ce que j'ai trouvé difficile était ...
- La chose la plus importante que j'ai apprise, c'est ...
- La chose la plus stupéfiante que j'ai apprise, c'est ...
- Ce dont je vais me rappeler dans 5 ans ...
- Avant je pensais que..., mais maintenant je sais que...
- J'aurais aimé faire plus ... parce que ...
- La partie de mon travail qui me donne le plus de fierté est ...
- Lorsque j'ai fait mon plan, j'ai pensé à...premièrement et j'ai décidé ...
Ensuite, j'ai pensé à ...
- J'ai passé la plus grande partie de mon temps à ...
- Mon plus gros problème ...
- La prochaine fois, je ...

Points de départ variés pour l'objectivation

- Aujourd'hui on a travaillé sur ...
- Ce que je préfère, c'est ...
- Ce que je n'aime pas, c'est ...
- J'ai des problèmes avec ...
- Quelque chose que j'aimerais changer est ...
- Je travaille mieux avec quelqu'un qui ...
- Je n'aime pas lorsque mon partenaire ...
- J'accomplis mon meilleur travail quand ...
- Je ne peux pas travailler quand ...
- Je pensais que je pouvais ..., mais ...

RÉFLEXION

Voici d'autres exemples de questions ou de points de départ permettant d'encourager la pensée à un niveau supérieur.

L'analyse

- En comparaison avec ...
- Le meilleur aspect ...
- Du côté positif ...
- Un aspect intéressant est ...
- Prenons par exemple, un aspect mineur comme ...
- Du côté négatif ...
- De même ...
- Par opposition ...

L'application

- Si on retourne un peu en arrière ...
- Une façon de ...
- Je voudrais ...
- Une idée connexe serait ...
- Ceci me rappelle le film ... parce que ...
- Si c'était un livre, je l'intitulerais ...
- Je pense que l'on pourrait appliquer ceci à ...
- Est-ce que cela signifie que ...

La synthèse

- Supposez que ...
- Combinez ...
- Imaginez ...
- Renversez ...
- Qu'est-ce qui arriverait si ...
- Je prédis que ...
- Et que dire de ...
- Je me demande ...

La résolution de problèmes

- Je suis bloqué sur ...
- La meilleure façon d'aborder ceci serait ...
- J'en conclus que ...
- Je comprends, mais ...
- Je me fais du souci au sujet de ...
- Mon problème est que ...
- Je me pose la question suivante ...

L'évaluation

- Comment ...
- Pourquoi ...
- Il me semble que ... n'a aucun rapport ...
- Un point de vue ...
- Il paraît important de noter que ...
- Le meilleur ...
- Le pire ...
- Si ..., alors ...

Le processus de prise de décision

- Je ne suis pas d'accord ...
- Je préfère ...
- Si je devais choisir ...
- Je crois que ...
- Mon but est de ...
- Je déteste ...
- On pourrait critiquer
- Je ne peux pas décider si ...

Les représentations verbales

- On pourrait aussi formuler ceci en disant ...
- J'ai appris que ...
- J'ai découvert ...
- Une citation qui paraît appropriée est la suivante ...
- J'aimerais lire... parce que ...
- J'aimerais parler ... parce que ...
- J'aimerais demander ...
- Des synonymes qui pourraient décrire ...

Les représentations visuelles

- Essayez de visualiser ...
- Est la suivante ...
- Je représenterais cette idée avec ce diagramme ...
- Je me sens comme ...
- Un graphique ...
- Je suis ... comme un/une ... parce que ...
- Une « carte » illustrant ma perception de ... est ...
- Cette bande dessinée ...

A-2

Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)

Questionnement		
Compétence langagière de base		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
MÉMOIRE/CONNAISSANCE (se rappeler/reconnaître) Rappeler ou reconnaître l'information d'après sa mémoire	Définir Décrire Identifier Étiqueter Faire une liste Repérer Associer Nommer Noter	Comment...? Quoi...? Quand...? Où...? Qui...? Lequel...? Pourquoi...? Repérer diverses sources d'information
COMPRÉHENSION (traduire/interpréter/extrapoler) Comprendre la signification de l'information Changer l'information d'une forme à une autre Découvrir des relations	Expliquer Faire un schéma Paraphraser Reformuler Redéfinir Recomposer Traduire	Reconnaître l'idée principale Expliquer le sens Expliquer dans ses propres termes Donner un exemple Condenser ce paragraphe Dire en un mot Quelle partie ne convient pas...?
APPLICATION (organiser) Utiliser l'information ou l'apprentissage en nouvelle situation	Appliquer Changer Démontrer Illustrer Manipuler Choisir Utiliser	Choisir les commentaires qui conviennent le mieux Dire comment, quand, où, pourquoi Dire ce qui arriverait Qu'arriverait-il si...? Quel serait le résultat? Ceci s'applique à... Cela signifie-t-il que...?

Compétence langagière cognitivo-académique		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
<p>ANALYSE (démontrer)</p> <p>Séparer l'information pour arriver aux composantes de base et pour comprendre la structure de son organisation - identifier des éléments des rapports</p>	<p>Analyser Catégoriser Classer Comparer/opposer (ressemblances/différences) Différencier Distinguer Examiner Identifier des parties Inférer Faire un schéma Séparer</p>	<p>Quelle relation y a-t-il entre...? Analyser les coûts, les avantages et les conséquences Quel mobile y a-t-il...? Quel est le point de vue de...? Quel est le thème, l'idée principale, l'idée secondaire... Distinguer les faits des opinions, l'information pertinente et non pertinente Quelles contradictions...? Quelle technique persuasive...? Qu'est-ce que l'auteur pense, suppose...?</p>
<p>SYNTHÈSE (mettre ensemble)</p> <p>Combiner des parties en un tout nouveau ou original Créativité</p>	<p>Combiner Composer Conclure Construire Créer Concevoir Développer Formuler Imaginer Inventer Faire Planifier Prédire Produire Suggérer Résumer</p>	<p>Formuler une hypothèse ou une question Préparer un plan d'action alternatif Tirer une conclusion basée sur des observations Et si...? Comment peut-on...? Comment pourrait-on...? Si...alors...? Établir une règle Que prédiriez-vous...?</p>
<p>ÉVALUATION (juger)</p> <p>Juger si oui ou non quelque chose est acceptable ou inacceptable selon des normes établies</p>	<p>Évaluer Choisir Comparer (pour/contre) Débattre Décider Évaluer Juger Justifier Priorité/rang Estimer Recommander</p>	<p>Êtes-vous d'accord? Donnez votre avis Que pensez-vous de...? Qu'est-ce que vous préférez? Qu'est-ce qui vaut mieux? Serait-ce mieux si...? Juger les partis pris, l'émotion, la motivation Le mieux... Le pire... Si..., alors...</p>

A-3

Structure du texte - Connecteurs

STRUCTURE DU TEXTE	CONNECTEURS
L'ÉNUMÉRATION	<i>suivant(e), puis un(e) autre, finalement, de plus, en outre, ensuite, premièrement, deuxièmement, troisièmement, aussi, en plus, par ailleurs, aussi bien que, et, de nombreux, beaucoup de, quelques, plusieurs, en dernier lieu.</i>
ORDRE CHRONOLOGIQUE	<i>premièrement, deuxièmement, troisièmement, finalement, bientôt, enfin, puis, maintenant, immédiatement, auparavant, à ce moment-là, en conséquence, jusqu'à, pendant que, entre-temps, déjà, ensuite, après, durant, pendant ce temps, par la suite.</i>
CAUSE	<i>car, en effet, parce que, puisque, étant donné, à cause de, en raison de.</i>
EFFET	<i>pour cette raison, de manière à, par conséquent, considérant que, d'où, ainsi, en conséquence, selon, résultant de, alors, il s'ensuit que, donc, c'est pourquoi.</i>
COMPARAISON	<i>comme, plus que, moins que, autant que, comparativement à, tandis que, mais, de même que, aussi bien que.</i>
CONTRASTE	<i>même si, cependant, autrement, bien que, d'un autre côté, en dépit de, au contraire, néanmoins, malgré, plutôt, ne pas, en contre partie, toutefois, d'ailleurs.</i>
BUT	<i>pour que, afin que.</i>

ANNEXES B

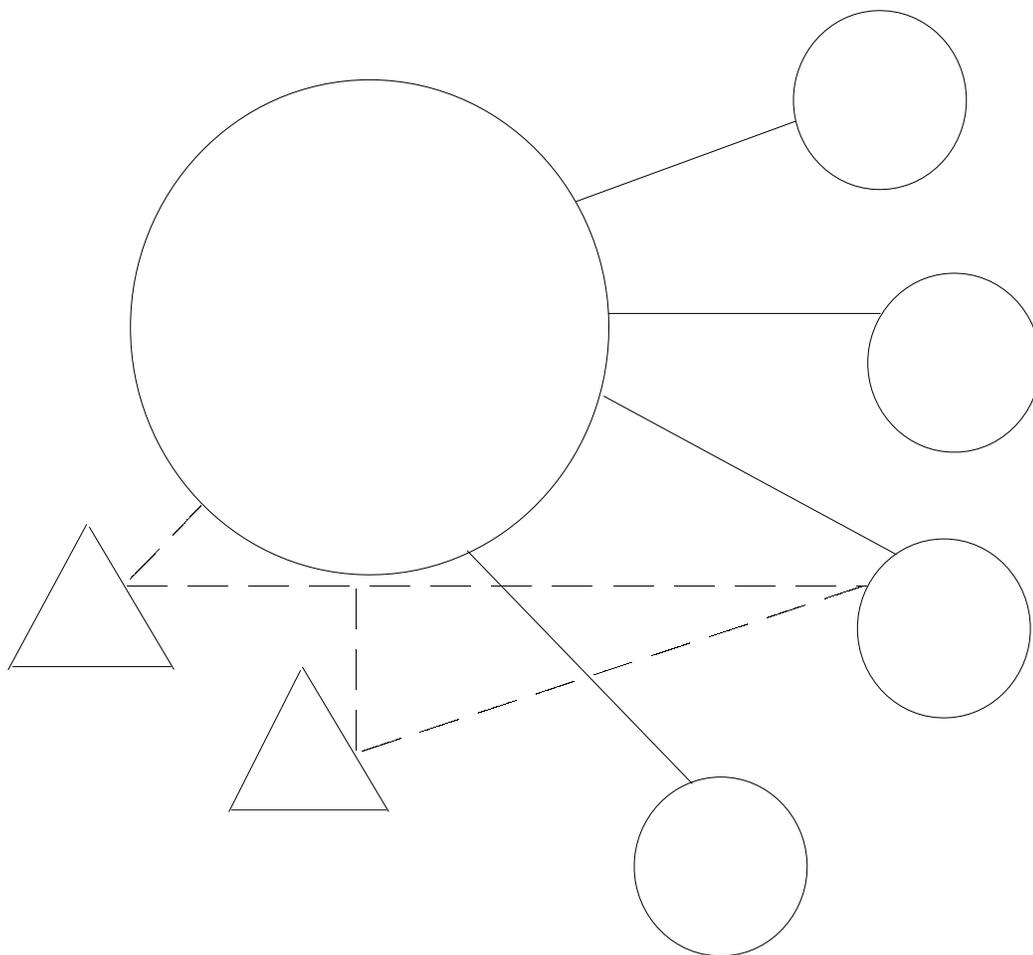
FICHES ET GRILLES

B-1	Représentations graphiques	221
B-2	Débat	253
B-3	Grilles d'observation	269
B-4	Fiches anecdotiques	275
B-5	Échelles d'appréciation	279
B-6	Portfolio	287
B-7	Auto-correction et auto-appréciation	289
B-8	Évaluation d'un site Internet	295
B-9	Évaluation de sites Web	297

B-1

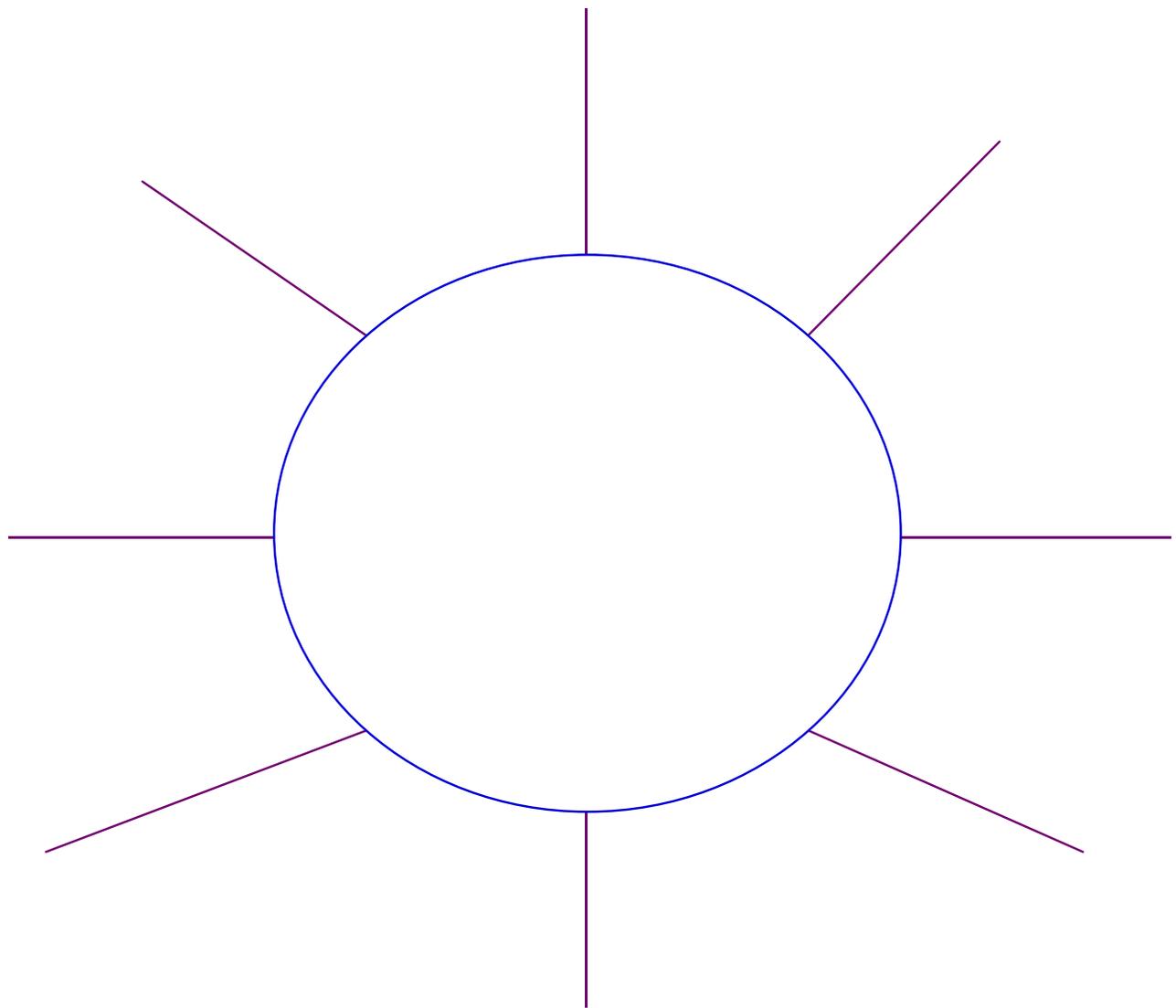
Représentations graphiques

Sociogramme

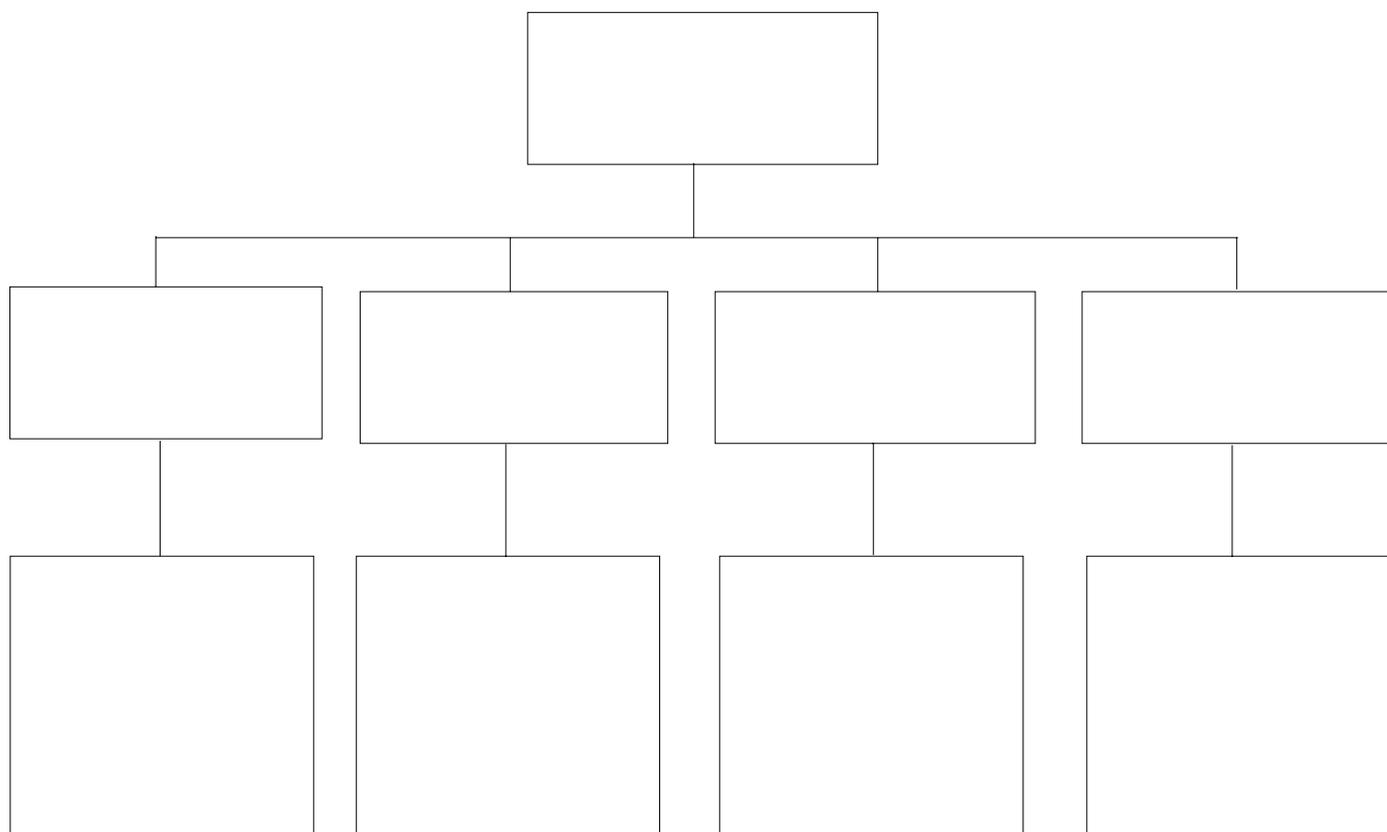


- Légende :**
- = personnage central
 - = personnages qui aident ou rassurent
 - △ = personnages qui s'opposent ou qui nuisent au projet
 - = liens difficiles (haine, agressivité, opposition)
 - = liens faciles (amitié, tendresse, appui)

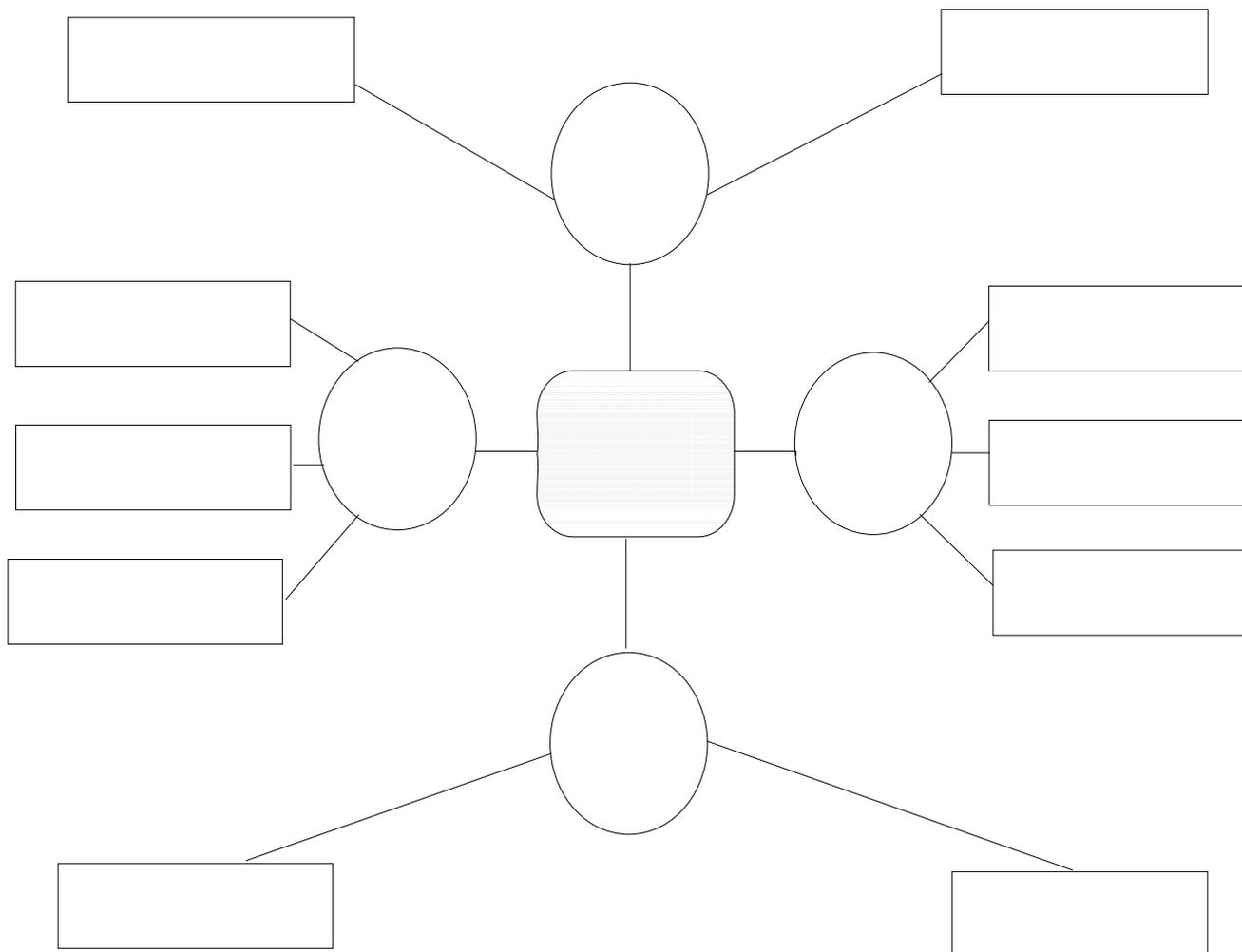
L'étoile - Texte descriptif



Les caractéristiques - texte descriptif



La constellation - texte descriptif



Cycle

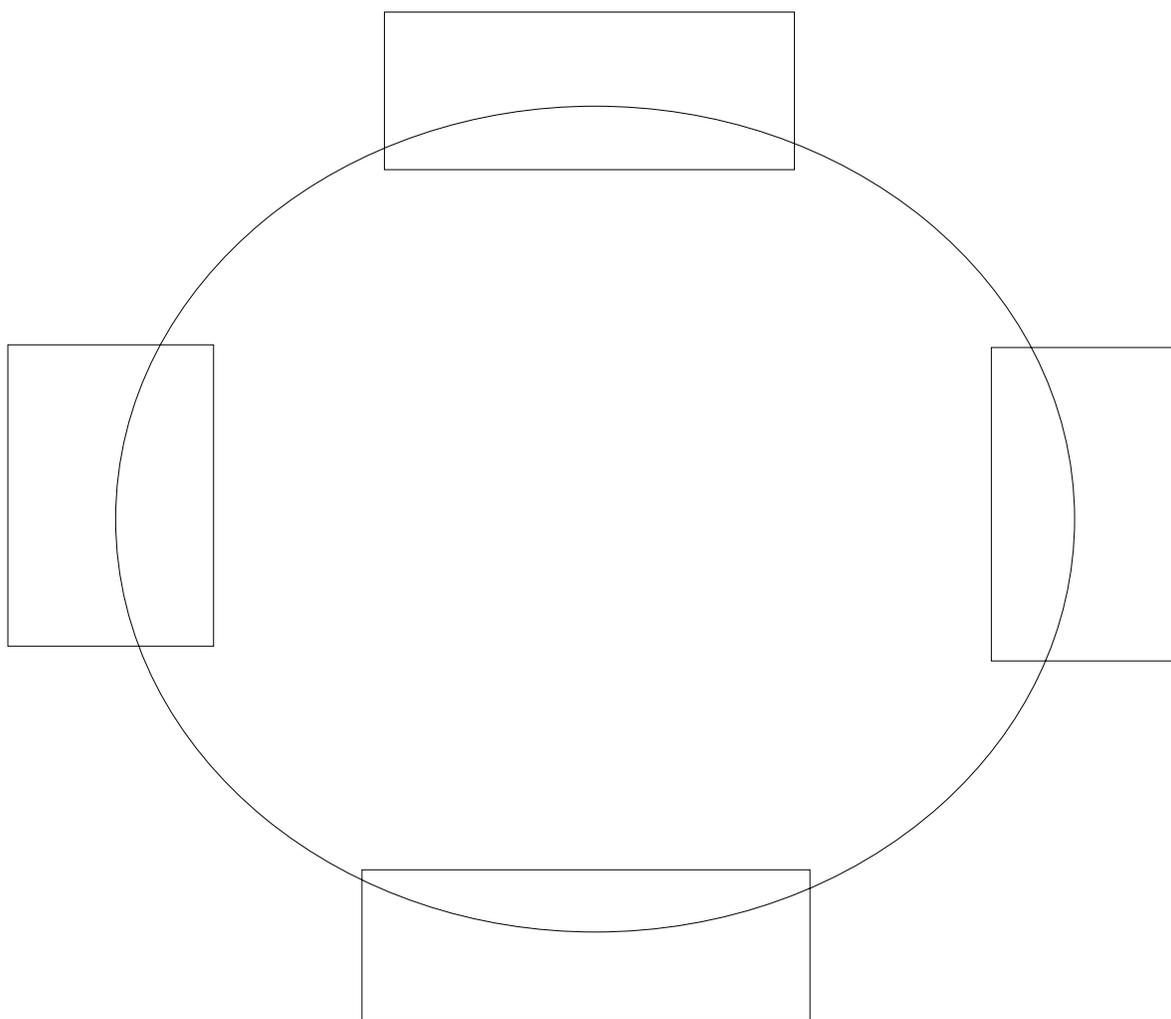
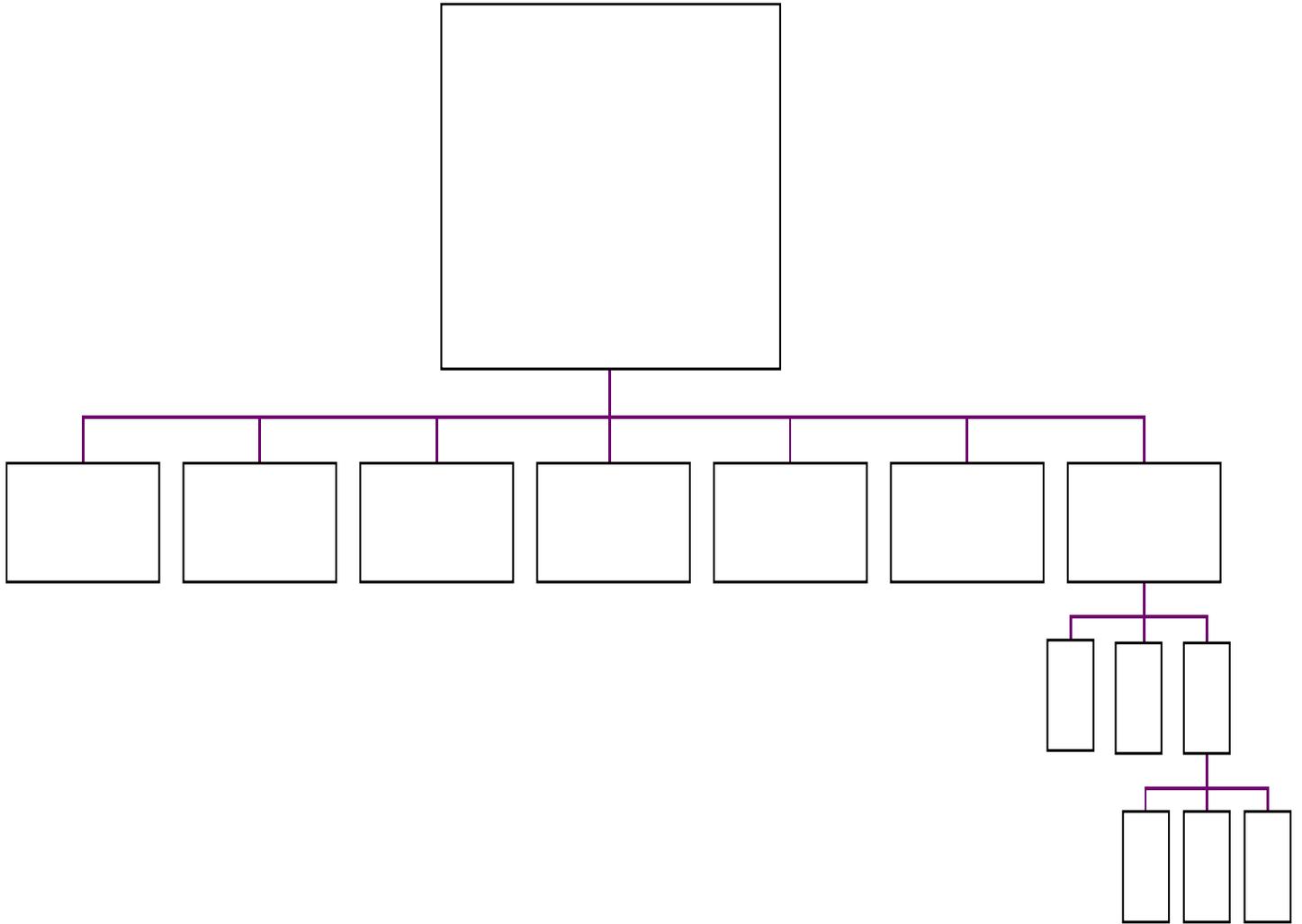
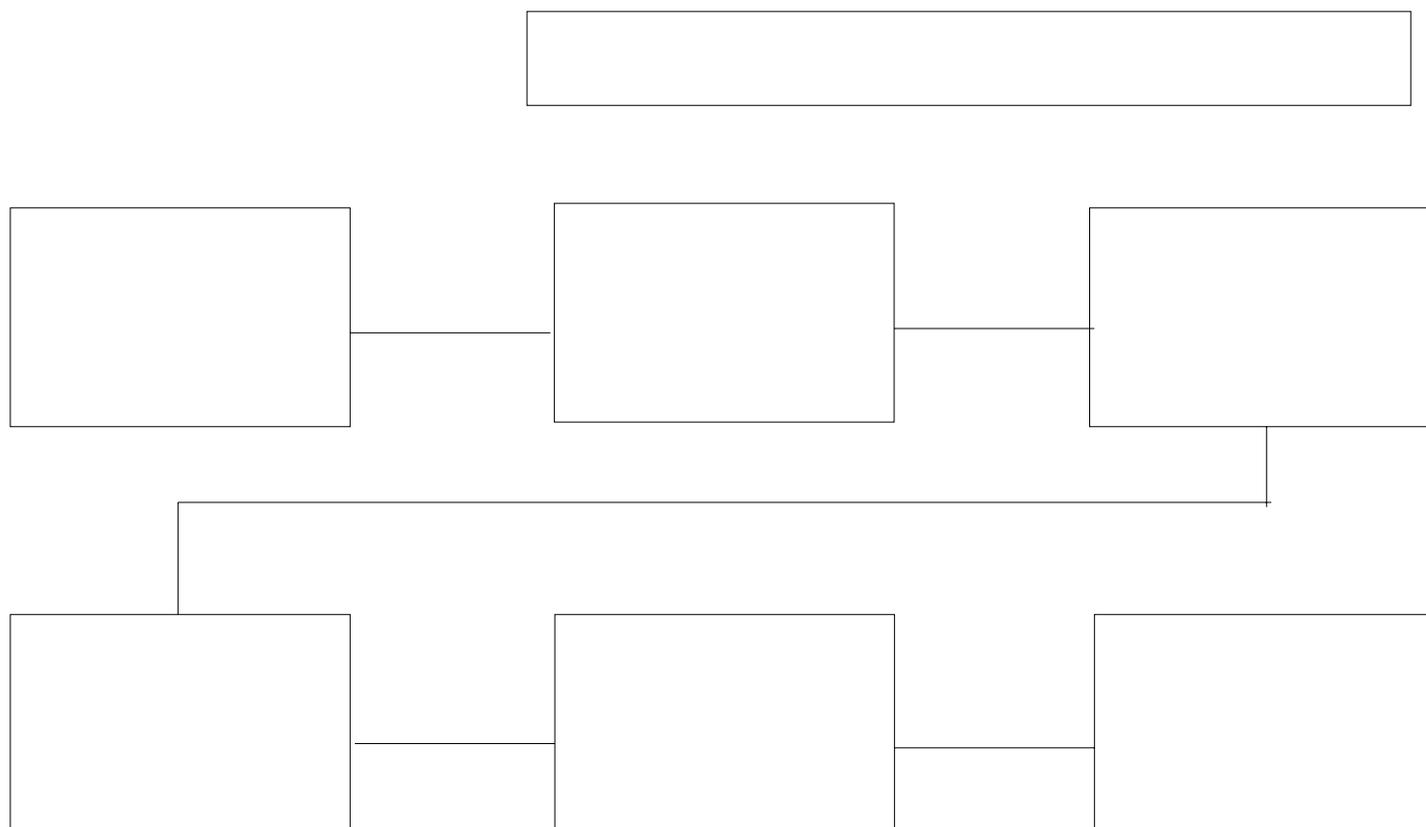


Diagramme hiérarchique - texte informatif



Le tableau séquentiel



Comparaison - contraste

Différent

Semblable

Différent

La matrice comparaison - contraste

SUJET (vêtements d'hommes)						
	Col	Poignet	Capuchon	etc.		
pantalon	non	non	non			
chemise	oui	oui	non			
cravate	non	non	non			
manteau	oui	oui	non			
etc.						

Graphique d'un texte de type comparaison

RESSEMBLANCES

_____	_____
_____	_____
_____	_____

DIFFÉRENCES

_____	_____
_____	_____
_____	_____

Problème / Solution

SITUATION PROBLÉMATIQUE

CAUSES

CONSÉQUENCES

SOLUTIONS

Problème et résultats

PROBLÈME _____

ACTIONS

RÉSULTATS

Ce qui se produit à la suite de l'action

Actions pour résoudre le problème

NOUVEAUX DÉFIS

Problème / solution

Situation problématique	
Causes	
Conséquences	
Solutions	

UTILITÉ

- Représenter une situation problématique
- Identifier ses causes
- Identifier ses conséquences
- Proposer des solutions

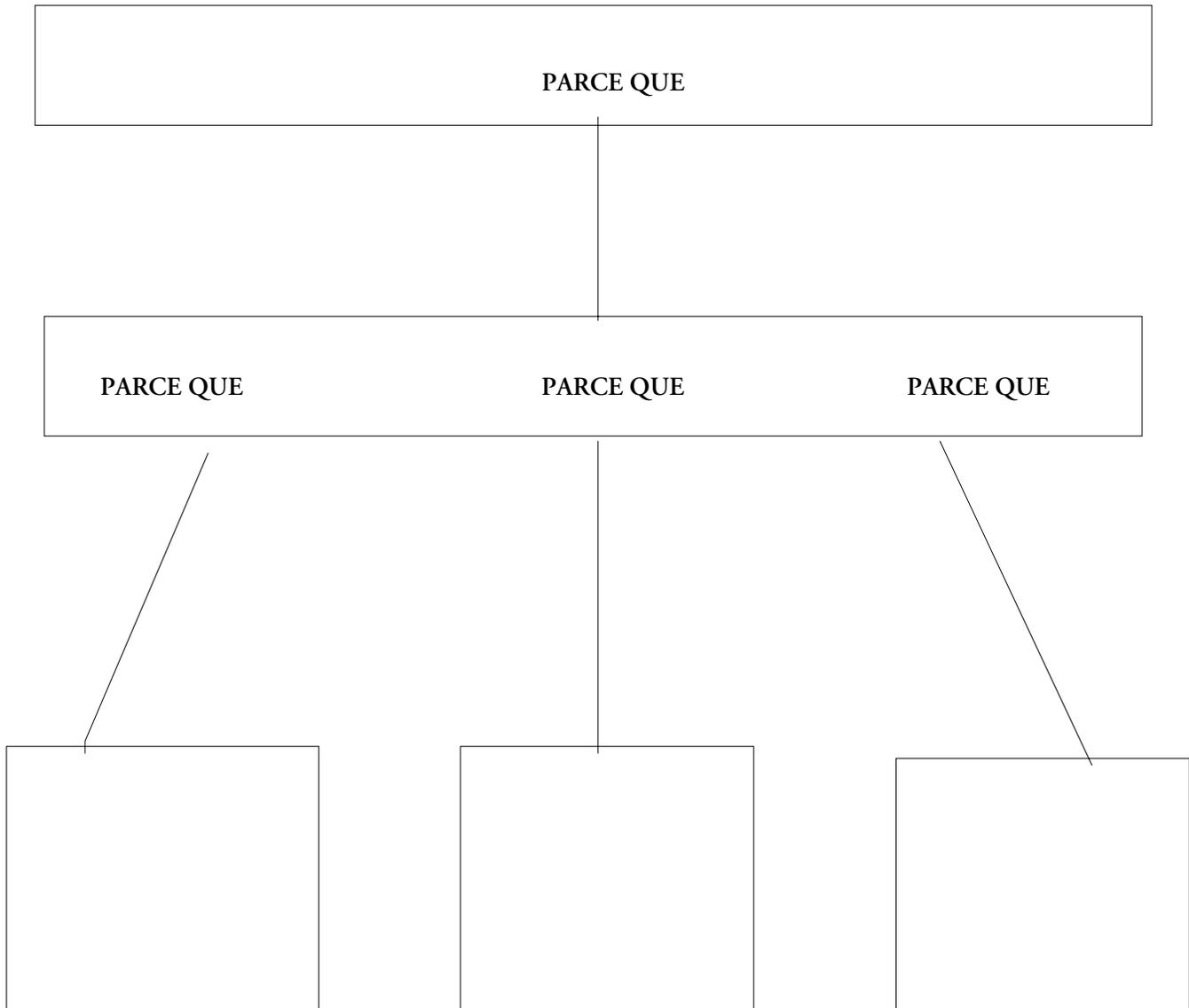
QUESTIONS CLÉS

- Quel est le problème?
- Quelles en sont les causes?
- Quelles en sont les conséquences?
- Quelles solutions puis-je proposer?

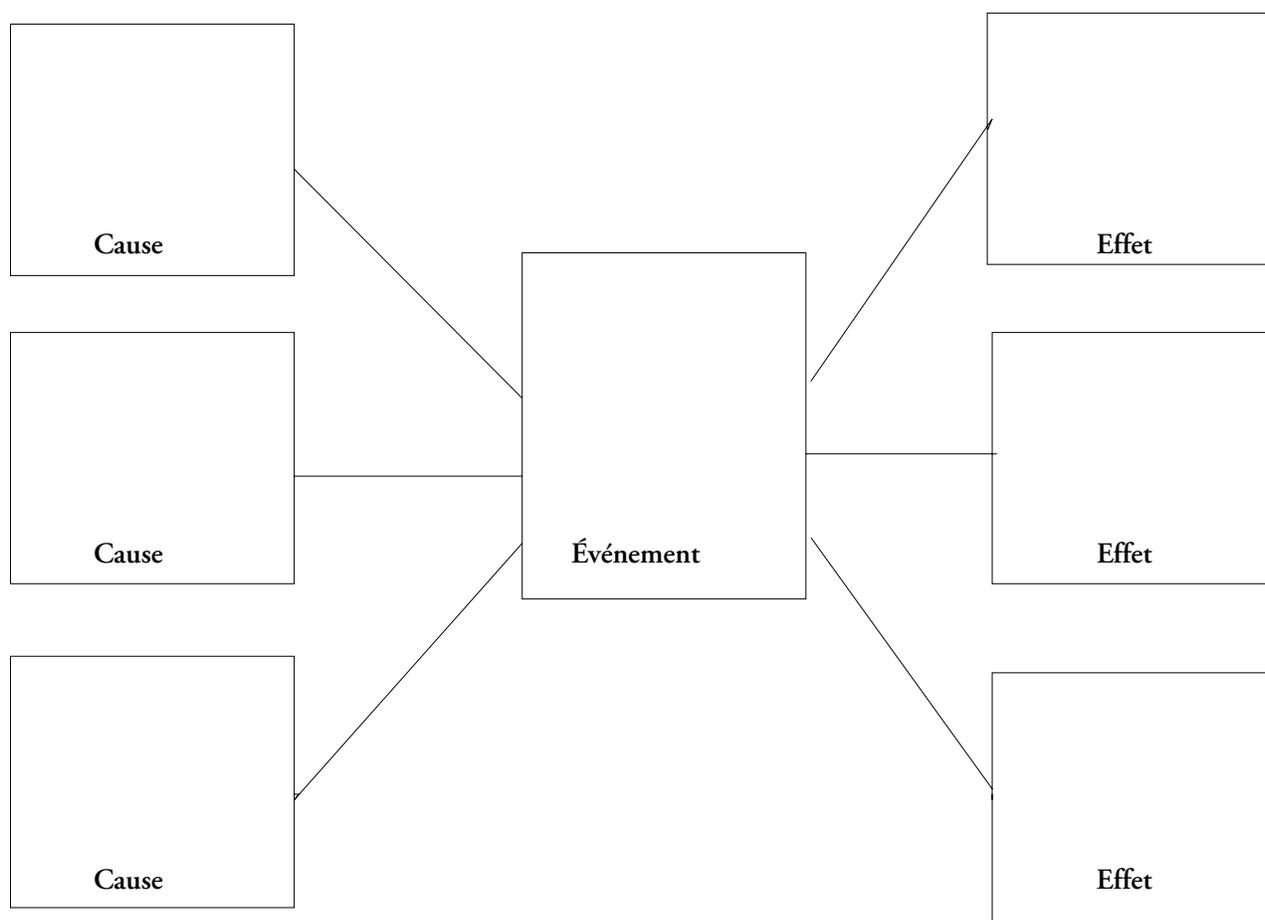
Pour et contre**SUJET****POUR****ET****CONTRE**

Cause / conséquence

Événement initial

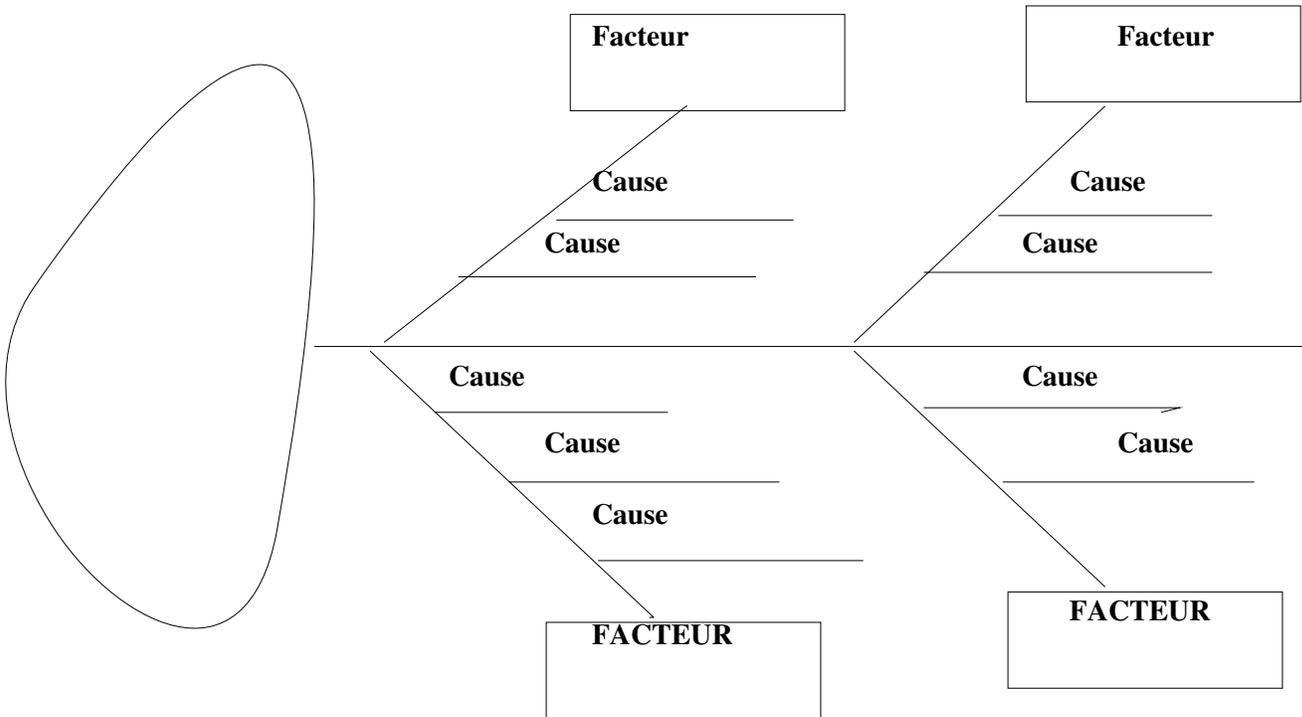


Cause et effet



L'arête de poisson

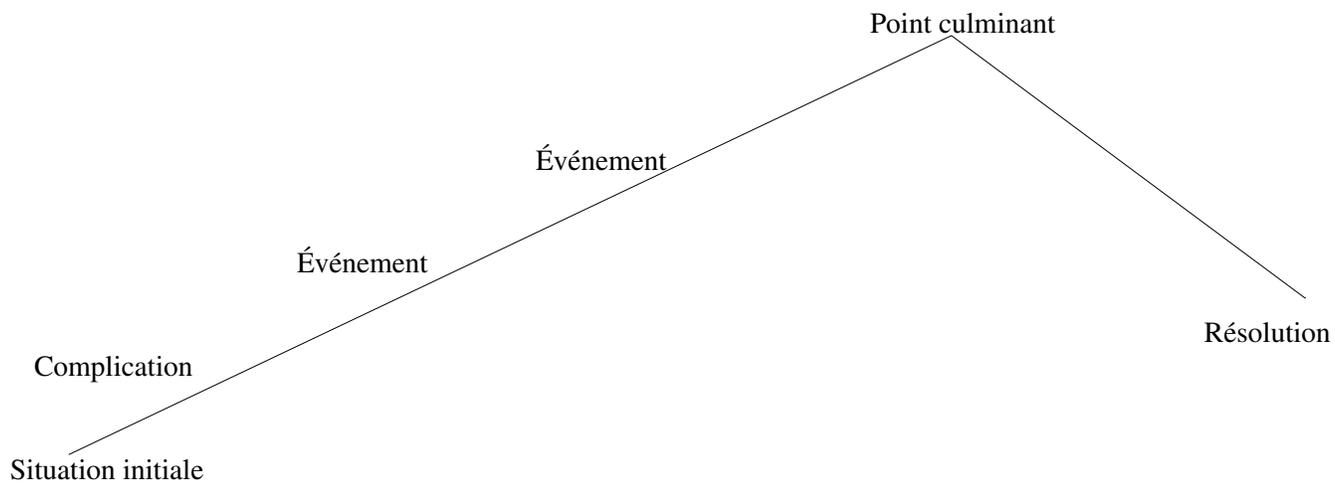
Cause et effet



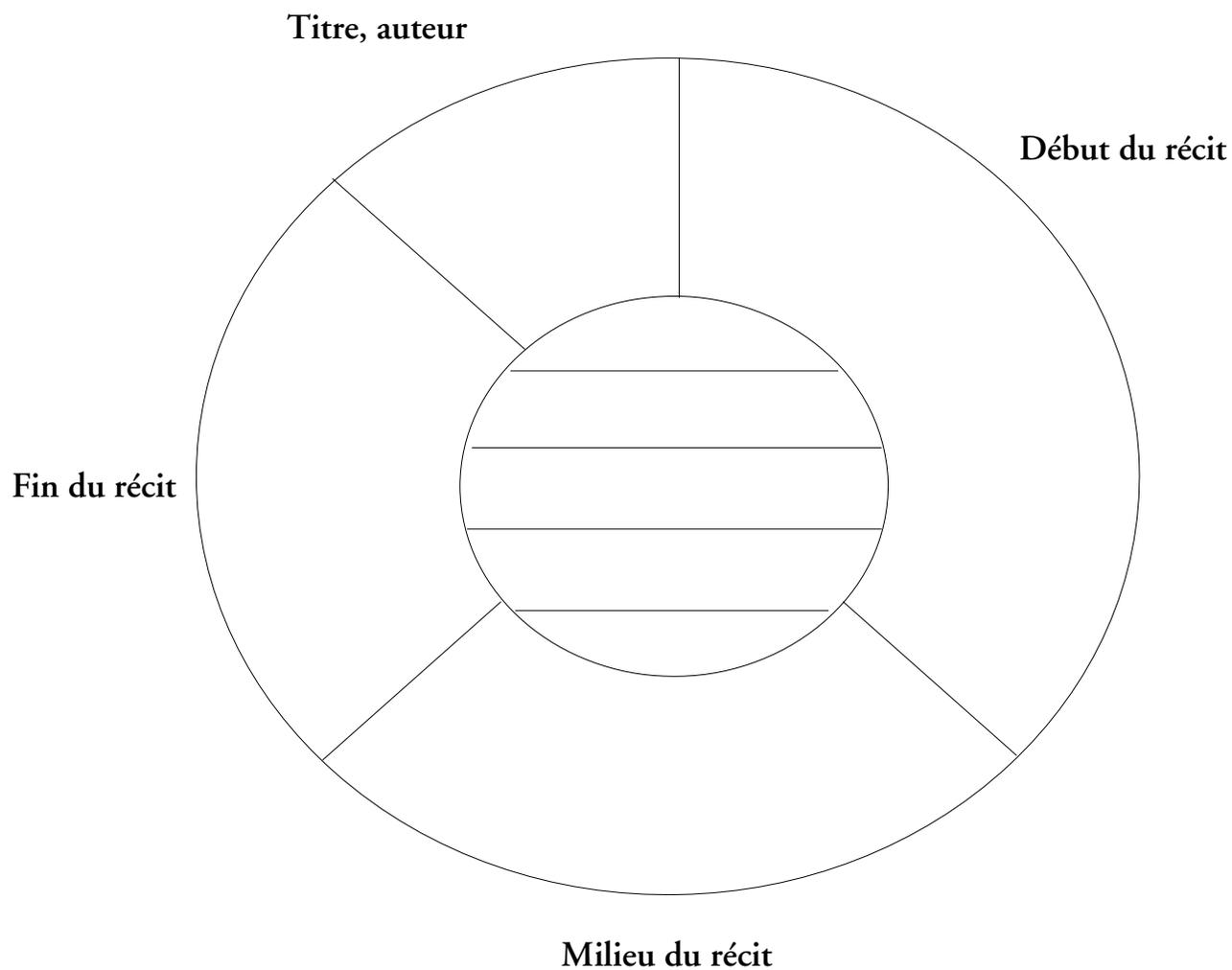
Structure narrative

Contexte	
Événement déclencheur	
Actions	
Résolution	

Graphique de récit

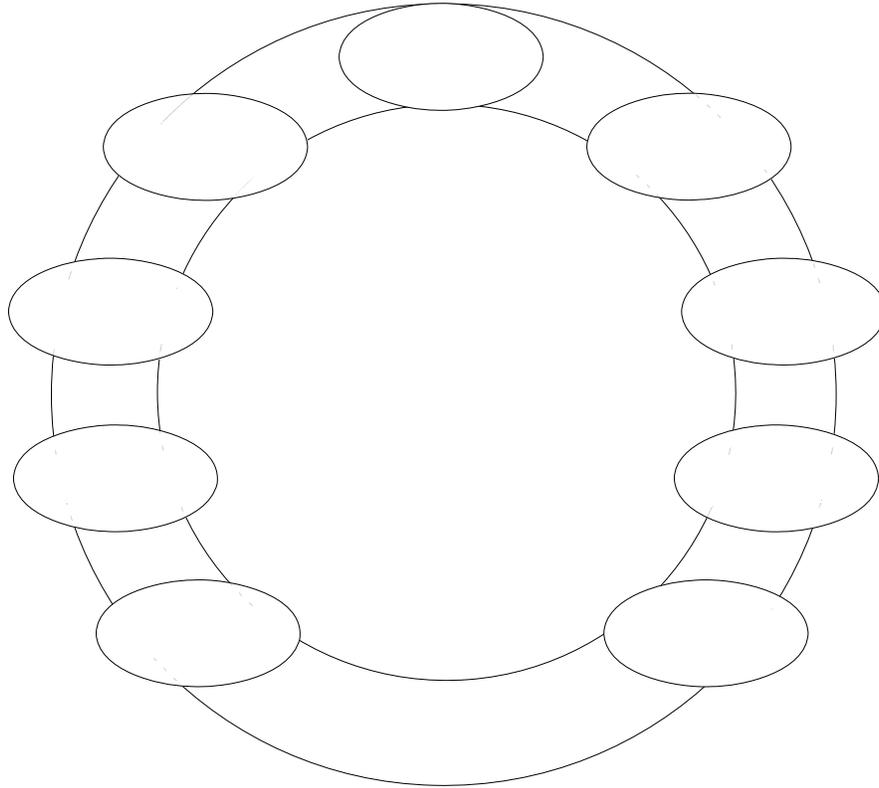


Roue du récit



Tiré de Le succès à la portée de tous les apprenants. Manitoba

Cycle de mots



Instructions :

Lis la liste de mots au centre du cercle ci-dessus. Choisis un mot et place-le dans un des ovals, n'importe lequel. Dans l'ovale qui suit, place un autre mot qui est relié au premier. Ils peuvent être des synonymes, des antonymes, des étapes d'une démarche, des exemples de quelque chose, etc. Tu dois pouvoir compléter la phrase « Le mot A est relié au mot B parce que... » Écris le rapport entre ces mots sur l'anneau qui les relie. Continue ainsi jusqu'à ce que tu aies placé tous les mots. Attention, les derniers mots seront difficiles à caser.

Tiré de Le succès à la portée de tous les apprenants. Manitoba

SVA

THÈME DE LECTURE		
S (Ce que je sais)	V (Ce que je veux savoir)	A (Ce que j'ai appris)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.

SVA Plus

THÈME DE LECTURE		
S (Ce que je sais)	V (Ce que je veux savoir)	A (Ce que j'ai appris)
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.
Catégories pour classifier les connaissances antérieures :		
Schéma et résumé		

Guide de prédiction-réaction

Le guide de prédiction-réaction est un document écrit que l'enseignant remet aux élèves. Selon la longueur du texte, l'enseignant prépare de quatre à dix questions ou affirmations qui portent sur les concepts, les questions, les problèmes ou les détails importants du texte. Lors de la préparation des énoncés, l'enseignant tient compte des expériences, des connaissances et des croyances des élèves. Avant l'écoute ou la lecture d'un texte (phase de prédiction), l'élève, individuellement ou en groupe, indique son accord ou son désaccord avec chacun des énoncés. Suite à l'écoute ou la lecture du texte (phase de réaction), l'élève infirme ou confirme ses prédictions. Il inscrit dans le tableau l'information relative à chacun des énoncés. Un retour collectif ou en groupe s'ensuit. Le fait d'avoir effectué des prédictions et de les avoir justifiées contribue à réduire l'anxiété et à accroître la motivation.

Avant la lecture / l'écoute		
Affirmations	Accord	Désaccord
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____
Après la lecture / l'écoute		
Information qui vient du texte	Confirmation	Infirmerie
1. _____	1. _____	1. _____
2. _____	2. _____	2. _____
3. _____	3. _____	3. _____
4. _____	4. _____	4. _____
5. _____	5. _____	5. _____
6. _____	6. _____	6. _____

Le tableau de prédictions

Pourquoi? Pour donner aux élèves l'occasion de faire des prédictions et de les comparer avec ce qui se produit dans l'histoire.

Pour motiver et intéresser les élèves à lire.

Comment? Discuter de la couverture du livre, du titre et d'autres informations pertinentes d'ordre général (l'enseignant et les élèves ou les élèves en petits groupes).

Sur un tableau (voir ci-dessous), les élèves écrivent leurs prédictions pour le premier chapitre ou la première section à lire.

Après avoir lu le passage, ils écrivent un résumé de ce qui s'est passé dans l'histoire. À mesure que les élèves lisent, ils complètent le tableau.

Au fur et à mesure que les élèves avancent dans l'histoire, les prédictions ont tendance à être de plus en plus justes : les élèves acquièrent plus d'expérience, remarquent les indices et font appel à leurs connaissances antérieures de l'histoire.

Exemple : Tableau de prédictions

Ce que je prédis	Ce qui s'est passé
Chapitre 1	
Chapitre 2	
Chapitre 3	
Chapitre 4	
Chapitre 5	

Tiré de L'Art du langage en immersion : document d'appui. Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights (1993), Province of British Columbia.

Le diagramme du personnage

Pourquoi? Pour attirer l'attention des élèves sur les personnages principaux de l'histoire et identifier leurs qualités et traits de caractère en se basant sur leurs actions.

Comment? L'élève compose un diagramme avec un carré, des ovales et des cercles. Il écrit le nom du personnage principal à l'intérieur du carré ou dessine ou colle une illustration qui le représente.

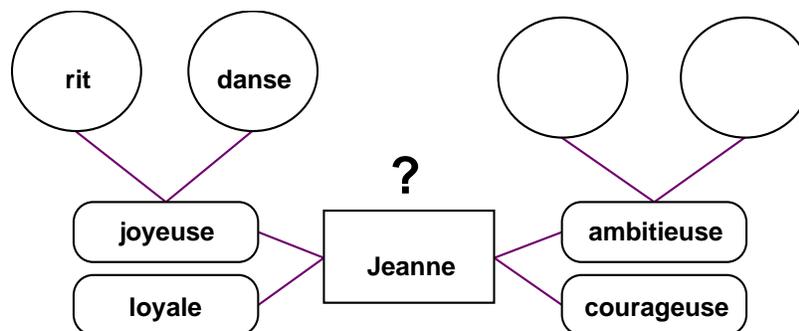
Il inscrit les qualités / traits de caractère du personnage dans les ovales (ex. : courageuse, loyale, ambitieuse, joyeuse) et les actions qui soutiennent ces qualités dans les cercles.

Les élèves continuent à remplir le diagramme au fur et à mesure qu'ils avancent dans l'histoire, mais doivent finir de lire une section ou un chapitre avant de le remplir. Il est important d'avoir une continuité dans le récit.

Les élèves peuvent ajouter des ovales et des cercles au besoin.

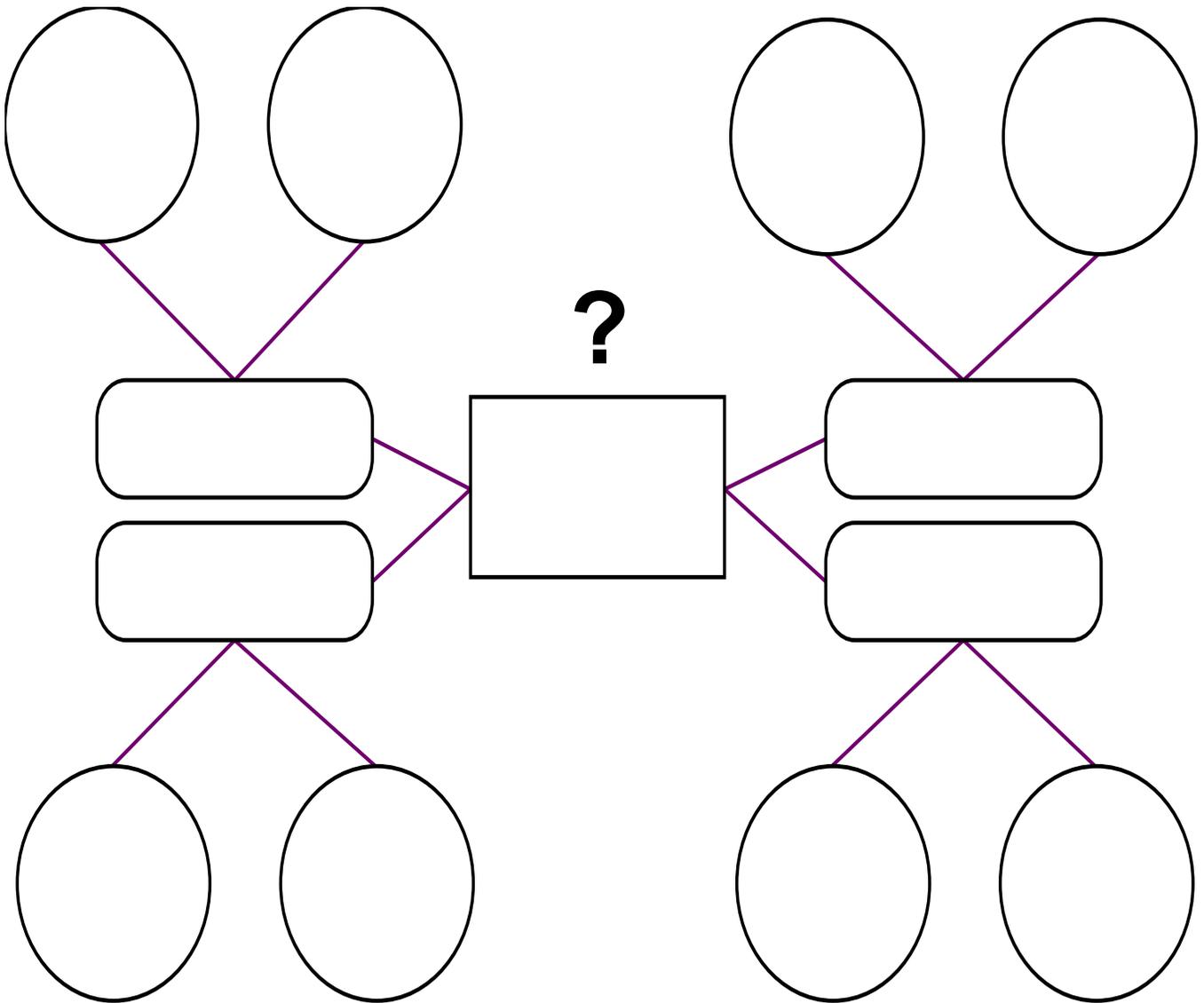
Cette stratégie fonctionne particulièrement bien lorsqu'il y a deux personnages principaux et que les élèves complètent un diagramme pour chacun d'eux. Les diagrammes fournissent une excellente base de comparaison et de contraste ou pour toute autre activité d'écriture.

Diagramme du personnage



Tiré de L'Art du langage en immersion : document d'appui. Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights (1993), Province of British Columbia.

Diagramme du personnage



Le tableau des relations de l'intrigue

Pourquoi?

Pour attirer l'attention du lecteur sur les éléments problèmes-solutions.

Pour percevoir les relations entre les éléments.

Pour fournir un vocabulaire de base afin d'exprimer oralement ou par écrit ses impressions de l'histoire.

Comment?

Les quatre mots-clés « Quelqu'un, voulait, mais et alors » fournissent la structure de base pour identifier les principaux éléments de l'histoire (voir tableau ci-après).

L'enseignant devra expliquer comment utiliser le tableau en le complétant avec les élèves de la classe et en soulignant les relations qui existent entre les personnages, les buts, le problème et la solution.

Peut s'utiliser pour partager des lectures personnelles, pour générer des idées originales de composition, pour décrire l'intrigue d'émissions de télévision ou de films ou pour discuter d'événements d'actualité.

Se prête bien aux discussions sur des fins différentes de l'histoire.

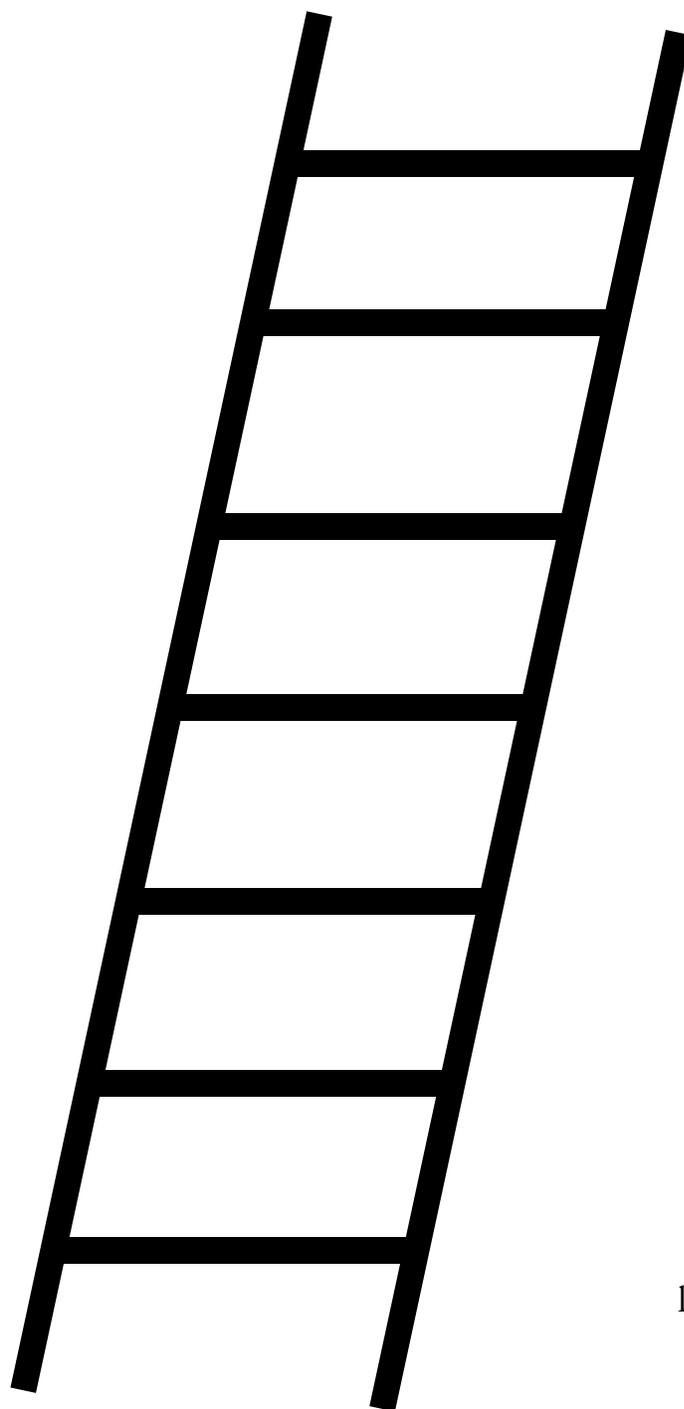
Quelqu'un	Voulait	Mais	Alors

Tiré de L'Art du langage en immersion : document d'appui. Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights (1993), Province of British Columbia.

Le tableau des relations de l'intrigue

Quelqu'un	Voulait	Mais	Alors

Échelle



le plus important

le moins important

B-2

Débat

Adapté, avec permission, de J. Laurin (1979)

Résultats de l'activité du débat

À la bibliothèque

L'élève apprendra :

- à vaincre la peur du silence;
- à découvrir, à connaître et à apprécier le fonctionnement et les nombreux services offerts par une bibliothèque;
- à améliorer sa technique de recherche;
- à connaître des auteurs;
- à connaître à fond un sujet;
- à consulter plusieurs ressources;
- à travailler en équipe;
- à connaître les deux côtés de la médaille d'un problème;
- à chercher l'essentiel dans les livres;
- à développer l'esprit de recherche;
- à compiler les notes essentielles;
- à trouver des arguments solides;
- à chercher des preuves irréfutables.

La bibliothèque devient le gymnase en vue du combat final : le débat.

La rédaction de l'exposé de deux minutes

L'élève pourra :

- acquérir l'esprit de synthèse;
- structurer sa pensée;
- construire un discours sans faille, pour ne pas donner de chances à l'adversaire;
- résumer toute la documentation trouvée à la bibliothèque;
- prouver tout ce qu'il avance;
- poser clairement le problème;
- rédiger un texte aux idées claires;
- éviter de mélanger les arguments pour et les arguments contre;
- garder en vue l'idée principale;
- bien circonscrire le sujet;
- utiliser, dès le début, les principaux arguments en gardant les autres pour la réplique;
- rédiger un texte solide pour impressionner ses adversaires et le public et les rallier à sa cause.

L'exposé oral

L'élève pourra :

- trouver un ton convainquant (même si on ne partage pas entièrement les opinions qu'on exprime);
- « sentir » ce qu'il dit (utiliser les 5 sens);
- apprendre par coeur (ou presque) le texte de l'exposé;
- le lire à haute voix plusieurs fois et bien le minuter;
- avoir une bonne voix;
- avoir une bonne articulation;
- avoir un bon maintien;
- se montrer à l'aise, confiant;
- essayer d'émouvoir;
- selon sa personnalité, ne pas craindre quelques éclats de voix.

La réplique

L'élève apprendra :

- à écouter;
- à poser des questions embarrassantes aux adversaires;
- à répondre brillamment aux questions pièges;
- à penser vite et à répondre aussi rapidement;
- à savoir quoi dire au bon moment;
- à savoir comment le dire;
- à attaquer et à se défendre sans perdre la maîtrise de ses nerfs;
- à maîtriser ses émotions (indignation, colère, mépris, satisfaction, etc.);
- à maîtriser son trac;
- à se « fâcher » dans un français correct;
- à respecter l'opinion des autres;
- à convaincre, à influencer;
- à consulter rapidement ses notes;
- à mieux se connaître;
- à faire de son mieux.

La préparation du débat

Il s'agit :

- de choisir un sujet de discussion;
- de se documenter sur son sujet en consultant :
 - des revues;
 - des journaux;
 - des livres;
 - des logiciels de recherche, etc.
- de préparer un texte qui défend ses idées et attaque celles de ses adversaires;
- de se présenter devant la classe et de débattre la question;
- de gagner avec simplicité ou de perdre avec le sourire...

Recherche et documentation

Il faut premièrement se documenter sur le sujet choisi en vue de rédiger son exposé.

On doit recueillir suffisamment d'arguments pour « tenir le coup » pendant le débat qui dure toute la période.

Une fois la recherche terminée, il faut résumer les points forts, en vue de rédiger son exposé. Chaque équipe composée de deux ou trois membres, se partage les arguments afin de pouvoir solidement soutenir son point de vue.

Chaque texte doit être différent. Il est inutile de répéter les mêmes arguments : cela deviendrait un point faible...

À la fin du débat, on remet à son enseignant ou à la bibliothèque tous les documents trouvés : articles de journaux, de revues, etc. Cette documentation pourra constituer un dossier pour les élèves de l'an prochain.

Rédaction du texte

Supposons que l'on choisit le sujet : « La peine de mort ». Chaque membre rédige un texte de deux minutes à l'aide de la documentation trouvée.

Les membres s'entendent entre eux sur le plan. Il serait inutile de défendre les mêmes idées avec les mêmes arguments.

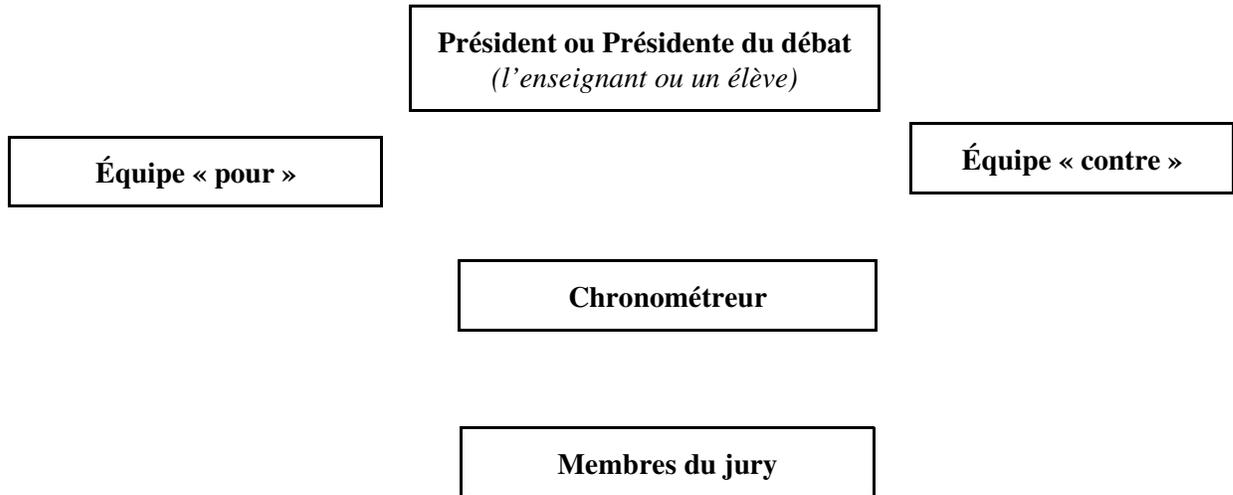
Par exemple, toi, tu dis pourquoi tu es contre la peine de mort (2min.). Ton compagnon, lui, attaque les idées de ceux qui sont pour la peine de mort (2 min.).

De leur côté, les adversaires font la même chose : l'un dira pourquoi il est pour la peine de mort (2 min.), et l'autre attaquera les idées de ceux qui sont contre la peine de mort. Cette façon d'agir est une suggestion.

Cette démarche illustre l'importance que prend la rédaction du texte.

Présentation du débat

Les deux équipes prennent place devant la classe.



Le président ou la présidente du débat, le chronométrateur et les membres du jury sont nommés par l'enseignant.

LE DÉROULEMENT DU DÉBAT

Le président ou la présidente du débat annonce le sujet du jour et présente les participants, le chronométrateur et les membres du jury (temps : environ 30 s.).

Le président ou la présidente donne la parole à un membre de l'équipe « pour » (2 min.). Au bout de deux minutes, le chronométrateur dit : « Merci, _____, c'est terminé. ».

Il faut donc bien minuter son texte.

Le président ou la présidente donne ensuite la parole à un membre de l'équipe « contre », et ainsi de suite, alternant entre les membres des deux équipes.

Chaque participant a droit à deux minutes. Personne n'a le droit de lui couper la parole pendant ce temps.

Un exposé qui dure moins de 2 minutes fait perdre des points. Un exposé de une minute et cinquante cinq secondes ne fait pas perdre de points. Il faut être souple. Mais une minute et trente secondes, alors, là, oui...

Il faut donc, à la maison, se préparer à haute voix, montre en main.

La réplique

C'est peut-être la partie la plus intéressante du débat.

Dans son exposé, on sait ce que l'on va dire; dans la réplique, on ne le sait pas! Tout dépend de ce que diront les adversaires. C'est la partie « improvisation », mais elle doit être préparée...

Car, comme on a lu beaucoup sur le sujet, comme on a encore sa documentation, on peut se défendre ou attaquer les idées exprimées par ses adversaires.

Comment préparer la réplique :

Pendant l'exposé d'un membre du « pour », un membre du « contre » écoute et prend en note les idées sur lesquelles il n'est pas d'accord.

Pendant l'exposé d'un membre du « contre », un membre du « pour » écoute et prend en note les idées sur lesquelles il n'est pas d'accord. Et ainsi de suite.

Il faut quelques idées appuyées sur une solide documentation. En deux minutes, on peut dire beaucoup, si on est bien préparé. En outre, on a à sa disposition le temps de la réplique, soit le reste de la période.

La réplique d'une minute :

On a droit à une minute pour relever un argument de son adversaire et celui-ci a une minute pour défendre son point de vue.

Pourquoi une seule minute? Pourquoi interrompre celui qui a encore quelque chose à dire?

Tout simplement pour une question de justice et de rythme. En une minute on peut dire beaucoup. Cette minute oblige à dire l'essentiel. C'est un entraînement à l'esprit de synthèse.

La limite d'une minute permet d'empêcher un élève de prendre la parole pendant cinq minutes et de priver les autres de parler. En limitant ainsi chaque participant, tous ont le même temps de parole et, à la fin du débat, personne ne sera frustré. On ne pourra pas dire : c'est lui qui a gagné parce qu'il a toujours parlé.

Bien sûr, une question ou une réponse ne prennent pas toujours une minute. Si le président ou la présidente interrompt au bout d'une minute et qu'on n'a pas fini de s'exprimer, rien n'empêche de revenir sur la question au tour suivant. Il suffit de dire : « Tout à l'heure, je n'ai pas eu le temps de terminer mon point de vue... », et on élabore son idée.

En respectant le temps d'une minute, on garde au débat un rythme intéressant :

- attaque : une minute;
- réponse : une minute;
- autre attaque : une minute;
- autre réponse : une minute.

Ne pas respecter cette règle, c'est courir à la débandade.

Naturellement, le président ou la présidente du débat avertit par un signe que la minute est écoulée et laisse l'élève terminer sa phrase. Ce rôle peut être tenu par le chronométrateur ou par le président ou la présidente.

La méthode de « libre-échange » n'a jamais donné de bons résultats.

Quelques conseils :

L'exposé est dirigé contre les adversaires, mais c'est à la classe que l'on s'adresse. Ce sont les membres du jury et la classe que l'on doit convaincre. Par conséquent, **c'est devant la classe et à la classe** que l'on fait son exposé.

Pendant la période des répliques, on s'adresse encore à la classe. La tentation est bien forte de répondre directement à son adversaire. On peut le faire à l'occasion, mais il ne faut pas en abuser. Un dialogue avec son adversaire devient vite monotone et on dresse un mur avec la classe.

Pour éviter ce piège, voici ce que l'on peut dire :

- « Mon adversaire vous a dit que... »
- « Tout à l'heure, Monsieur Barcelo vous disait... »
- « Mes chers amis, je ne comprends pas pourquoi mes adversaires s'acharnent à répandre de telles idées... »

De cette façon, on s'adresse toujours à la classe, on intéresse tout le monde. Au fond, ce n'est pas une rencontre entre quelques élèves, mais quelques élèves qui rencontrent la classe.

Souvent, par un geste, en direction de la classe, le président ou la présidente du débat peut rappeler à un participant de regarder la classe et non son adversaire.

L'exposé se fait **debout**. Chaque fois que l'on prend la parole, soit pour poser une question à ses adversaires soit pour y répondre, on se lève. Debout, on a plus de chances de convaincre, d'impressionner.

Le déroulement de la réplique

- Hubert a commencé le débat.
- La présidente donne donc la parole à Denise. Celle-ci **relève des erreurs** dans l'exposé d'Hubert (1 min.)
Hubert répond à Denise (1 min. ou moins).
Total : deux minutes ou moins.
- La présidente donne la parole à Marie-Claude. Celle-ci **souligne la pauvreté des arguments** de Denise (1 min.).
Denise répond à Marie-Claude (1 min. ou moins).
Total : deux minutes ou moins.
- La présidente donne la parole à Jean-François. Celui-ci **détruit l'argumentation** de Marie-Claude (1 min.)
Marie-Claude répond à Jean-François (1 min. ou moins).
Total : deux minutes ou moins.
La présidente donne la parole à Hubert. Celui-ci **relève (et dit pourquoi) les points sur lesquels il n'est pas d'accord** dans l'exposé de Jean-François (1min.)
Jean-François répond à Hubert (1 min ou moins).
Total : environ huit minutes
- Un premier tour de réplique n'est pas suffisant. Au deuxième tour, le chronométrateur est plus souple. Ce deuxième tour est habituellement moins long. Un troisième tour s'impose. **Déjà environ trente-cinq minutes d'écoulées.**
- C'est à la présidente du débat de juger si un autre tour est nécessaire.
- Il ne faut pas oublier la période des questions de la classe.
- Il faut tenir compte des cinq minutes avant la fin de la période : les membres du jury doivent se retirer pour délibérer.
- Avant que les membres du jury ne se retirent, la présidente invite chaque participant à conclure rapidement (environ trente secondes chacun).

Participation du public

C'est maintenant au tour du public de participer au débat. Jusqu'à maintenant, les élèves ont été spectateurs-auditeurs.

Pendant les exposés et les répliques de leurs camarades, les élèves-spectateurs n'ont pas le droit de poser de questions. Ils écoutent. Mais leur silence ne veut pas dire qu'ils sont d'accord avec tout ce qui se dit en avant de la classe. Ils prennent des notes.

Quand le président ou la présidente du débat juge à propos de terminer l'étape des répliques, il ou elle donne alors la parole au public.

À ce moment, un élève de la classe se lève et pose une question à n'importe lequel des participants au débat. **Il a droit à une minute.** La personne désignée se lève à son tour et répond du mieux qu'elle le peut à celui qui a posé la question. Elle a droit à une minute. S'il y a trop de questions, le président ou la présidente peut accorder quarante-cinq secondes à chaque intervention.

La réponse donnée, un autre élève de la classe pose une nouvelle question à l'un des participants. Celui-ci répond.

Et l'on continue ainsi pendant quelques minutes.

C'est au président ou à la présidente du débat de clore la discussion. Il ou elle invite les participants à apporter chacun une conclusion. Il ou elle prie alors les membres du jury de se retirer dans le couloir pour délibérer.

Le débat est terminé.

Le président ou la présidente félicite et remercie les deux équipes.

L'enseignant fait des remarques et on attend la décision du jury.

LE RÔLE DU PRÉSIDENT OU DE LA PRÉSIDENTE DES DÉBATS

Ce rôle peut être tenu par l'enseignant ou par un élève.

Le président ou la présidente n'a pas d'opinion. Il ou elle est là pour donner la parole ou la retirer et voir à la bonne marche du débat.

Lors de l'exposé de deux minutes d'un participant, il peut arriver que celui-ci n'ait pas terminé. Le chronométrateur lui a dit : « Monsieur, c'est terminé ».

Le participant, s'il ne lui reste que quelques lignes à dire, peut très bien demander au président ou à la présidente de terminer. Il dit : « Monsieur le président ou Madame la présidente, puis-je terminer? » Le président ou la présidente juge à propos et lui accorde le droit de continuer. Si le participant a encore une page à dire, le président ou la présidente est en droit de lui refuser. C'était à l'élève de bien minuter son texte à la maison. Toute demande, toute intervention passe par le président ou la présidente :

- « Monsieur le président ou Madame la présidente, puis-je répondre... »
- « Monsieur le président ou Madame la présidente, la question est en dehors du sujet... »
- « Monsieur le président ou Madame la présidente, je n'ai pas terminé... »

S'il y a écart de langage, il ne doit pas se gêner pour ramener à l'ordre celui qui oublie les règles de la politesse. Un candidat qui s'emporte (cela arrive) peut très bien perdre son droit de réplique ou son droit de parole pour tout le débat.

Cinq minutes avant la fin de la période, le président ou la présidente invite les membres du jury à se retirer dans le couloir pour délibérer. Le débat est terminé.

L'enseignant fait alors ses remarques. Quand le jury entre en classe, tout cesse.

C'est le président ou la présidente du jury qui prend la parole et proclame les vainqueurs.

Le président ou la présidente termine le débat en félicitant tous les participants et annonce le prochain débat.

LE RÔLE DU JURY

- Le jury se compose de trois élèves.
- Ils évitent de s'asseoir à une même table. Il est préférable qu'ils gardent la même place qu'ils ont en classe.
- Pendant le débat, ils prennent des notes.
- Les trois membres du jury nomment un président ou une présidente.
- C'est le président ou la présidente du jury qui proclame l'équipe victorieuse, de même que le meilleur orateur. Il ou elle doit justifier le choix du jury.
- Le meilleur orateur n'est pas nécessairement dans l'équipe qui remporte la victoire.
- Le jury doit quitter la classe au moins de trois à cinq minutes avant la fin du cours.
- La décision du jury est amicale... et finale!
- **Le jury ne donne pas de points.**

L'objectivité du jury

Il est évident que les membres du jury ne sont pas là pour faire gagner leurs « p'tis copains »...

Dans la mesure du possible, ils sont là pour écouter le plus froidement possible et rendre la décision la plus juste à leur point de vue.

Voilà pourquoi **ils ne posent pas de questions.**

Une question embarrassante de leur part peut faire perdre ou gagner le débat. En ne posant pas de question, ils ne seront pas accusés de parti pris.

S'il y a huit débats dans votre classe, vingt-quatre élèves auront la chance de connaître l'expérience d'être membre du jury. Ils pourront donc poser toutes les questions qu'ils voudront lors des autres débats.

Cette expérience n'est pas facile parce qu'il faut **prendre une décision...**

Lorsqu'on est membre du jury, il ne faut pas avoir d'opinion : on doit écouter, réfléchir et choisir l'équipe qui, d'après nous est la meilleure.

La meilleure équipe est celle :

- qui est la mieux préparée;
- qui se défend le mieux;
- qui attaque bien les idées des adversaires;
- qui **parle** le mieux.

Les membres du jury nomment un président ou une présidente. Celui-ci ou celle-ci, au moment de faire connaître les résultats, dit à peu près ceci :

« Monsieur le président ou Madame la présidente du débat,

Chers participants

Chers amis

Le débat fut très intéressant... parce que... etc. Les arguments étaient bien étoffés... (ou faibles)...

C'est à l'**unanimité** (tous les trois) que nous proclamons gagnante l'équipe en faveur de la peine de mort. Ou c'est à la **majorité** (2 sur 3) que nous proclamons gagnante l'équipe de...

Pour ce qui est du meilleur orateur, nous pensons que c'est...

Le jury peut très bien décider qu'il y a deux gagnants *ex-aequo*; il suffit de dire ; « Le jury ne s'est pas entendu pour trouver un seul gagnant, et voilà pourquoi nous proclamons vainqueurs... *ex-aequo* ».

Rappelons encore une fois que le jury ne donne pas de points et que son jugement ne doit pas influencer celui de l'enseignant dans l'attribution des notes.

La décision du jury est finale. La classe peut ne pas être d'accord, c'est son privilège, mais il est inutile de commencer un débat sur la décision rendue par le jury.

LE PROTOCOLE

On commence son exposé de la façon suivante :

Monsieur le Président ou Madame la Présidente,

Chers amis,

ou

Monsieur le Président ou Madame la Présidente,

Chers adversaires,

Chers amis,

ou

Monsieur le Président ou Madame la Présidente,

Membres du jury,

Cher public,

Toute demande passe par le président ou la présidente.

Pourquoi est-il préférable de vouvoyer ses adversaires?

Il est préférable de vouvoyer ses adversaires pour hausser le niveau de la discussion.

Le débat, tel que conçu, n'est pas une table ronde ou une simple discussion entre amis. C'est bien évident qu'à la cantine ou au gymnase, pendant une discussion, tout le monde se tutoie et c'est normal. Mais ici, pendant le débat, ce n'est pas la même situation. L'adversaire est peut-être notre meilleur ami. Pour bien montrer que c'est un jeu oratoire, on le vouvoie. En somme, on n'est pas « contre son copain », on défend des idées qui ne sont pas les siennes... le temps du débat.

Il est plus facile de dire sur un ton ironique : « Monsieur Tartampion, votre ignorance me renverse... » que : « Écoute, Guy, tu comprends rien... » ou « C'est pas mal niaiseux ce que tu dis-là! »

En disant « vous » à ton adversaire, on fait la différence entre ses idées et sa personne.

Il ne faut pas craindre de dire : « Mlle Latreille est fort intelligente, mais elle n'a pas saisi ma pensée... » plutôt que : « Louise, t'es fine, mais t'as rien compris! »

Respect des adversaires

Ce n'est pas parce qu'on est « contre » tel ou tel sujet que nos adversaires qui sont « pour » sont de parfaits imbéciles! Il faut considérer le débat comme une joute oratoire, donc, un jeu... sérieux.

Certains élèves qui sont contre un sujet préfèrent choisir la partie « pour ». C'est assez malin, étant contre, ils connaissent tous très bien les arguments en faveur de cette idée; ils n'ont plus qu'à les détruire eux-mêmes.

On peut très bien ne pas être d'accord avec les idées de son adversaire, c'est normal. Cependant, on n'attaque jamais la personne, mais les idées. Autrement on risque de tomber dans le ridicule.

La présentation de ton exposé

La rédaction de son texte est terminée. À la fin du débat, on le remet à son enseignant.

Est-il nécessaire de se servir de ce texte pour le débat public? Pas nécessairement. On peut, si on le désire, mettre sur une fiche les idées principales. C'est avec cette fiche que l'on fait son discours. Évidemment, on doit bien se préparer à la maison pour minuter le temps de son exposé (2 min.).

La lecture du texte est dangereuse. Elle peut être monotone. On doit essayer de « parler » son texte.

Pour les timides, la lecture du texte peut aller. Mais pour les autres, elle est nettement à déconseiller.

Toujours, on doit s'occuper de son public. Le texte ne s'adresse pas uniquement à ses adversaires, mais aussi au public et aux membres du jury qui se trouvent dans la classe... Par conséquent, le regard doit aller de ses adversaires au public. On doit donc bien posséder son texte. Il faut persuader tout le monde que c'est nous qui avons raison; que ses adversaires sont dans l'erreur. Pour y arriver, il faut de toute nécessité s'entraîner à la maison. La présentation de son argumentation doit être naturelle, vivante, convaincante.

Il ne faut pas oublier que c'est nous qui avons raison; ce sont nos adversaires qui ont tort! (Pour la durée du débat seulement...)

Mise en garde

Il faut se rappeler que les participants à un débat sont 100 % en faveur ou 100 % contre. Celui qui est 75 % en faveur et 25 % contre est assuré de perdre le débat.

Il ne faut pas admettre devant son adversaire qu'il a raison sur un point donné. Il a toujours tort pour **la durée du débat**. Le débat terminé, à la récréation, on pourra lui dire quels étaient les points de vue sur lesquels on était d'accord avec lui.

L'avocat qui défend un client qu'il sait coupable ne dira pas au juge : « Vous savez, Monsieur le Juge, mon client a volé, mais si peu... »!

Des sujets comme la violence au hockey ou les règlements de l'école ne sont pas des sujets de débats. On ne peut pas être 100 % en faveur de la violence. Ce sont des sujets de table ronde.

Résumé de la distribution du temps

- 1 période d'information à la bibliothèque;
- 5 périodes pour se documenter à la bibliothèque;
- 1 période pour s'entendre sur les arguments à utiliser;
- 1 période pour rédiger son exposé;
- 1 période pour s'entraîner à la lecture ou à la « mise en bouche » de son exposé;
- le débat.

Quelques conseils

- Éviter de « copier » des passages tirés d'un livre; ne pas trop abuser de citations, ne pas oublier que trop de statistiques ennui.
- Employer le style direct : « Je suis en faveur... », « Je ne comprends pas pourquoi mes adversaires vous diront que ... », « Il est inadmissible que... », « C'est honteux... », « La preuve est faite que... », « Je crois dur comme fer... »
- Éviter les cas particuliers comme : « J'ai une tante qui... », « Les voisins chez nous... », « Je connais une personne... ».
- Trouver une conclusion percutante qui permet une belle envolée oratoire. Une bonne conclusion impressionne les membres du jury ainsi que les élèves de la classe.
- À la maison, on s'entraîne... on demande à quelqu'un, son copain, son frère, de nous corriger, de nous faire répéter.
- Ne pas oublier que son exposé doit « éblouir » la classe et mettre K.-O. tes adversaires!

MISE EN GARDE

S'adresser à la classe.

Apporter le texte de son exposé, ses notes, ses articles de journaux, bref toute la documentation.

Ne pas oublier un stylo et des feuilles pour prendre des notes pendant l'exposé des adversaires.

Les chaises et les tables sont placées devant la classe, face aux élèves et non pas face aux adversaires.

On peut avoir sur des fiches, écrit en très gros, le texte de son exposé. À cause du trac, les yeux sont souvent embués; de cette façon, on est sûr de ne pas faire d'erreurs.

Une question nous embarrasse? On dit : « Voulez-vous répéter la question, s'il vous plaît? » Cela nous laisse le temps de trouver un argument. Mais il ne faut pas en abuser.

La question préparée

On peut toujours demander à un copain, lors de la période des questions de la classe, de poser telle question. On prépare la réponse d'avance. Ainsi, on fait une réponse brillante. Les autres vont dire : « Ce qu'il est fort! »

Ce truc doit être utilisé avec beaucoup de doigté. Si la classe s'en rend compte, on risque de perdre la face. Alors, prudence...

Vocabulaire du débat

<p><i>Expression d'une opinion</i></p> <p>À mon avis pour moi selon moi moi, je trouve que... je crois que... il me semble que...</p>	<p><i>Renforcement d'un jugement</i></p> <p>Il est évident que... il va sans dire que... c'est incontestablement... d'autre part d'ailleurs....</p>
<p><i>Accord</i></p> <p>J'approuve je l'approuve de (+infinitif) j'accepte l'argument j'admets que... je suis d'accord avec... je suis du même avis oui, bien sûr naturellement évidemment peut-être...</p>	<p><i>Désaccord</i></p> <p><i>Transformation négative</i></p> <p>Jamais de la vie pas du tout absolument pas ça n'a pas de sens votre raisonnement ne tient pas debout...</p>
<p><i>Objection plus nuancée</i></p> <p>Vous prétendez que... je vous objecterais que... en admettant que... si on entre dans ces considérations, alors... oui, mais... pourtant cependant quoique encore que</p>	

Fiche d'observations - Le débat

Sujet du débat : _____ (pour ou contre)

Nom du participant : _____

Excellent = 5	Bien = 3	Très faible = 1
Très bien = 4	Faible = 2	

	1	2	3	4	5
① L'exposé					
a) Introduction intéressante	<input type="radio"/>				
b) Développement logique	<input type="radio"/>				
c) Conclusion efficace	<input type="radio"/>				
② La réplique					
a) Connaissance du sujet	<input type="radio"/>				
b) Arguments solides	<input type="radio"/>				
c) Bonne réfutation	<input type="radio"/>				
③ Le français					
a) Prononciation et articulation	<input type="radio"/>				
b) Vocabulaire et syntaxe	<input type="radio"/>				
c) Intonation et débit	<input type="radio"/>				
④ L'impression générale					
a) La tenue	<input type="radio"/>				
b) Le respect des adversaires	<input type="radio"/>				
c) La participation	<input type="radio"/>				

⑤ Commentaires

⑥ L'équipe gagnante : 1. _____

2. _____

⑦ Le meilleur orateur : _____

Signature du membre du jury : _____

Fiche d'observations - Le débat

1. *L'exposé de deux minutes*

- Est-ce une simple lecture monotone?
- A-t-il respecté les deux minutes allouées?
- Se sert-il de fiches pour mieux parler à son auditoire?
- Est-il esclave de son texte?
- S'adresse-t-il directement au public?
- Respecte-t-il la langue soutenue ou courante?
- Ses arguments sont-ils nombreux?
- Les preuves sont-elles convaincantes?
- L'intonation est-elle naturelle, vivante?
- L'articulation est-elle bonne, moyenne ou mauvaise?
- A-t-il fait des fautes?
- Exemples :

2. *La réplique*

- Comment se défend-il?
- Est-ce que l'élève réussit à démolir les arguments de ses adversaires?
- Sa documentation est-elle suffisante?
- Perd-il son sang-froid?
- A-t-il de la présence d'esprit?
- Même sous l'effet de l'émotion, conserve-t-il une langue courante?
- Est-il respectueux du président ou de la présidente, de ses adversaires et du public?
- A-t-il fait des fautes?

B-3

Grilles d'observation

Grille d'observation : activité d'enquête scientifique

	Met en oeuvre les stratégies de solution de façon précise	Choisit des stratégies de solutions appropriées	Essaie une stratégie de solution différente (sans l'aide de l'enseignant) lorsqu'il est coincé	Aborde l'enquête scientifique de façon systématique	Manifeste de la bonne volonté pour utiliser les processus d'enquête scientifique	Fait preuve de confiance en lui	Persévère dans ses tentatives
Nom de l'élève							

Adapté de *Sciences - Secondaire deuxième cycle, Guide d'enseignement, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1994.*

Grille d'observation

Production orale

Classe _____

Mois _____

Nom de l'élève Critères d'observation					
parle avec confiance					
participe bien à des conversations					
emploie des stratégies de communication pour éviter de recourir à l'anglais					
explique des événements					
raconte ses expériences					
invente des histoires					
exprime ses opinions et ses désirs					
emploie correctement les structures connues					
emploie un vocabulaire plus précis					
a une bonne prononciation					

Adapté de « FÉPA - Apprentissage et enseignement en immersion tardive - 1996 »

Grille d'observation

Production écrite

Classe _____

Mois _____

Nom de l'élève					
Critères d'observation					
sait rédiger et corriger un brouillon pour parvenir au texte final					
fait les recherches nécessaires pour planifier sa rédaction (contenu, format, style)					
s'occupe de son dossier d'écriture					
demande l'avis des autres et profite de leurs suggestions					
profite de ses lectures pour améliorer son écriture					
écrit des textes plus longs et plus complexes					
varie le format de son texte selon le but et l'auditoire visés					
révise soigneusement son texte					
s'intéresse à la rédaction de son auditoire					
présente sa composition d'une façon appropriée					

Adapté de « *FÉPA - Apprentissage et enseignement en immersion tardive - 1996* »

Grille d'observation pour le travail coopératif

Nom du groupe _____ Cochez (✓) la case qui correspond aux comportements observés.		
PREMIÈRE PARTIE On doit tous avoir l'occasion de s'exprimer		
Ce que je vois	Chaque membre du groupe parle à tour de rôle.	
	Signe qui invite un membre à prendre la parole (exemple : tendre la main).	
Ce que j'entends	Une variété de voix représentative de tous les membres du groupe.	
	Invitation faite à un membre du groupe (exemple : As-tu des idées sur le sujet?).	
DEUXIÈME PARTIE On écoute attentivement les explications des autres		
Ce que je vois	Les yeux sont fixés sur la personne qui parle.	
	Les têtes sont positionnées pour mieux entendre.	
	Expression qui indique celle de personnes qui se concentrent.	
Ce que j'entends	Seulement une personne parle.	
	Des affirmations indiquant que l'on a compris (exemple : d'accord!).	
	Questions de clarification (exemple : Veux-tu dire que...).	
TROISIÈME PARTIE On parle brièvement et d'une manière concise		
Ce que je vois	L'attention des participants n'est dirigée que brièvement vers un individu.	
	Les participants font des signes de compréhension (exemple : hochement de tête).	
Ce que j'entends	Le discours d'une personne est de courte durée.	
	Les membres du groupe confirment leur compréhension (exemple : d'accord).	

Tiré de : *Évaluation de l'élève, Manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

**Grille d'observation pour faire l'appréciation de rendement
de l'aptitude d'un élève à résoudre des problèmes de mathématiques**

Nom de l'élève _____	Dates		
L'élève démontre sa compréhension du problème.			
L'élève fait une estimation des résultats.			
L'élève élabore un plan et résout le problème.			
L'élève explique la façon dont le problème a été résolu.			
L'élève juge de la pertinence des résultats.			
L'élève crée un problème comparable.			
L'élève présente adéquatement les résultats.			

Adapté de *Évaluation de l'élève, Manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

Grille d'observation en sciences

Classe : _____

Date : _____

NOMS

Critères					
observation	a exprimé une observation				
	s'est exprimé clairement				
discussion	était attentif aux autres				
	attendait son tour				
	intervention pertinente				
	ne s'est pas répété				
	a contesté une remarque				
	a justifié son intervention				
pensée scientifique	a relevé une contradiction				
	«je crois», «je ne suis pas sûr»				
	a émis une hypothèse				
	a changé d'avis après avoir vu les données				
	a proposé un modèle				
	a proposé des expériences plus poussées				
	a énoncé un rapport entre des faits				
manipulation du matériel	constructive				
	innovatrice				
	a mené à bien l'expérience				
	a préparé sa propre expérience				
	a fait une découverte				
	a respecté les règles de sécurité				

Tiré de *Évaluation de l'élève ; Manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

B-4**Fiches anecdotiques****Fiche anecdotique pour faire l'appréciation des stratégies de lecture**

Nom : _____

L'élève	Date de l'observation Preuve d'utilisation de la stratégie	Date de l'observation Preuve d'utilisation de la stratégie
Identifie l'information recherchée avant de commencer sa lecture? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Peut faire des liens entre ses connaissances préalables et l'information donnée dans le texte pendant sa lecture? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Peut réorganiser une information de façon logique? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		
Varie le rythme de sa lecture selon que la partie du texte contient ou pas l'information recherchée? Oui <input type="checkbox"/> Non <input type="checkbox"/>		

Tiré du *Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année, Français langue seconde, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.*

Fiche anecdotique

Nom : _____ Date : _____	
Contexte	
Commentaires ou attitude de l'élève :	Observation/remarques :

Fiche anecdotique

Nom de l'élève : _____	
Date : _____	
Observations : (suggestions)	<ul style="list-style-type: none"> ▶ Que fait l'élève? ▶ Que dit l'élève? ▶ Quels mots est-ce qu'il utilise? ▶ Est-ce qu'il travaille seul? ▶ Quel est son comportement?
Inférences/interprétations :	

Tiré de *Évaluation de l'élève ; Manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

Fiche anecdotique

Projet éducatif : Un bulletin de météo

Date : _____

Nom de l'élève : _____

Sait...	Cocher (✓) si « oui »	Commentaires
1. ...décrire la météo dans la région atlantique : introduction, cohérence du message, clarté du message, conclusion; 2. ...identifier des communautés francophones dans la région de l'atlantique; 3. ...utiliser les expressions de temps justes (météo), les températures appropriées; 4. ...bien prononcer les mots/expressions de la météo; 5. ...identifier les symboles météorologiques appropriés; et 6. ...présenter un bulletin de météo originalité, élaboration, effort, créativité, humour.		

Adapté du *Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année, Français langue seconde, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.*

B-5**Échelles d'appréciation****Échelle d'appréciation pour vérifier le travail de laboratoire en sciences**

NOM DE L'ÉLÈVE : _____					
DATE : _____					
	pas acceptable			excellent	
1.	L'élève démontre une connaissance du problème à résoudre.	1	2	3	4
2.	L'élève suit les directives soigneusement.	1	2	3	4
3.	L'élève choisit et utilise l'équipement et le matériel approprié.	1	2	3	4
4.	L'élève utilise l'équipement d'une façon efficace et précise.	1	2	3	4
5.	L'élève observe les mesures de sécurité adéquates.	1	2	3	4
6.	L'élève consigne les données systématiquement.	1	2	3	4
7.	L'élève tire des conclusions basées sur les données.	1	2	3	4
8.	L'élève indique les limitations de l'expérience et les hypothèses que l'on peut en tirer.	1	2	3	4
9.	L'élève suit les bonnes procédures de nettoyage.	1	2	3	4

Tiré de *Évaluation de l'élève : Manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de Saskatchewan, 1993.*

Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif

NOM : _____		DATE : _____			
Description de l'activité _____					
Échelle : Toujours = 4 Parfois = 2 Souvent = 3 Rarement = 1					
Critères	Éléments de la communication	4	3	2	1
Contenu	L'élève :				
	▶ établit son intention de communication				
	▶ présente des éléments précis et pertinents				
	▶ présente des faits plutôt que des opinions				
Développement	▶ organise l'information selon un ordre logique				
	▶ découpe son texte en une introduction, un développement et une conclusion				
	▶ inclut une idée principale dans chaque paragraphe				
	▶ inclut des idées secondaires dans chaque paragraphe				
Emploi de la langue	▶ utilise des pronoms à la 3 ^e personne				
	▶ orthographe correctement les verbes				
	▶ emploie correctement les structures visées				
	▶ emploie un vocabulaire précis et varié				
	▶ construit des phrases complètes				
	▶ écrit la forme correcte des homophones				
Stratégies	▶ utilise les signes de ponctuation requis				
	▶ consulte un référentiel grammatical				
	▶ consulte un dictionnaire				

Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures

Nom de l'élève : _____

CRITÈRE	DESCRIPTION	NOTE
La situation de départ est clairement présentée (personnages, lieu, objets, événements). Elle introduit un univers fictif mais vraisemblable	La situation est : excellente très claire claire peu claire invraisemblable absente	5 4 3 2 1 0 /5
L'élève imagine un événement qui déclenche l'action du récit	L'événement déclencheur est : extrêmement perturbant très efficace perturbant peu perturbant invraisemblable absent	10 8 6 4 2 0 /10
L'intrigue est cohérente (faits, événements, actions, réactions des personnages)	Le développement est : très cohérent et vraisemblable cohérent et vraisemblable peu cohérent et peu vraisemblable incohérent schématique	20 16 12 8 4 /20
La situation finale est originale et vraisemblable	La situation finale est : extrêmement surprenante et originale surprenante et vraisemblable prévisible et vraisemblable peu vraisemblable invraisemblable absente	10 8 6 4 2 0 /10
Des indices pertinents et variés révèlent l'articulation du texte (changement de lieu, d'humeur, d'accessoires, etc.)	Les indices utilisés sont : très pertinents et très variés pertinents et variés peu pertinents et peu variés rarement pertinents et très peu variés absents	5 4 3 2 0 /5
Le vocabulaire est évocateur et varié	Le vocabulaire employé est : très évocateur, varié et riche très évocateur et très varié évocateur et varié peu évocateur, peu varié et pauvre très peu évocateur et très peu varié ni évocateur ni varié	10 8 6 4 2 0 /10

Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un récit d'aventures (suite)

CRITÈRE	DESCRIPTION											
La construction des phrases est correcte	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
Les signes de ponctuation sont correctement placés	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
L'orthographe d'usage est bien observée	Commentaire :											
	Erreurs	0-2	3	4	5	6	7	8	9	10 à 11	12 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10
L'orthographe grammaticale est bien observée	Commentaire :											
	Erreurs	0-3	3- 5	6- 7	8- 9	10 - 11	12 - 13	14 - 15	16 - 17	18 à 19	20 +	
	Note	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	/10

TOTAL : /100

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire*, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.

Échelle d'appréciation

Production orale : Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)

Date _____ Sujet _____ Élève _____

	4	3	2	1
Communication du message				
L'élève :				
▶ parle avec confiance et spontanéité.	_____	_____	_____	_____
▶ communique les idées et les sentiments les plus importants.	_____	_____	_____	_____
▶ démontre par son langage et par ses actions sa compréhension de la situation.	_____	_____	_____	_____
▶ réagit correctement et spontanément aux interventions des autres « acteurs ».	_____	_____	_____	_____
▶ saisit l'attention et l'intérêt de son auditoire.	_____	_____	_____	_____
Emploi de la langue				
L'élève :				
▶ emploie un niveau de langue approprié.	_____	_____	_____	_____
▶ emploie de façon correcte les structures visées :	_____	_____	_____	_____

▶ emploie le vocabulaire requis :	_____	_____	_____	_____

▶ a une bonne prononciation.	_____	_____	_____	_____
▶ varie son intonation.	_____	_____	_____	_____

Échelle

4 = toujours

2 = parfois

3 = souvent

1 = jamais

Échelle d'appréciation

Production orale : Présentation ou interview (suite)

	4	3	2	1
Qualité des questions posées				
L'élève				
▶ est bien préparé pour discuter du sujet.	_____	_____	_____	_____
▶ est capable de varier sa formulation des questions.	_____	_____	_____	_____
▶ emploie des structures correctes en posant ses questions.	_____	_____	_____	_____
▶ sait modifier ses questions selon les réponses obtenues.	_____	_____	_____	_____
▶ adapte son langage à la réaction de l'autre.	_____	_____	_____	_____
▶ manifeste de l'intérêt pour les opinions exprimées par l'autre.	_____	_____	_____	_____
▶ est capable de faire appel à l'humour s'il y a lieu.	_____	_____	_____	_____
▶ est capable d'aider l'autre si celui-ci a des difficultés à s'exprimer.	_____	_____	_____	_____
Qualité des réponses fournies				
L'élève				
▶ est bien préparé pour discuter du sujet.	_____	_____	_____	_____
▶ répond directement aux questions.	_____	_____	_____	_____
▶ ajoute des détails ou des explications pour satisfaire son interlocuteur.	_____	_____	_____	_____
▶ a recours à l'humour s'il y a lieu.	_____	_____	_____	_____
▶ emploie une variété de structures.	_____	_____	_____	_____
▶ emploie des structures correctes.	_____	_____	_____	_____
▶ emploie un vocabulaire varié.	_____	_____	_____	_____

TOTAL DES POINTS

| _____ |

NOTE FINALE

| _____ |

Échelle

4 = toujours

2 = parfois

3 = souvent

1 = jamais

Adapté de *Les arts du langage. Programmes intensifs et d'immersion en français, Ministère de l'Éducation et de la Formation. Ontario 1993.*

Échelle d'appréciation d'un jeu de rôle

Nom du groupe : _____ Date : _____

Échelle :

Très bien = 4

Bien = 3

Passable = 2

Besoin d'amélioration = 1

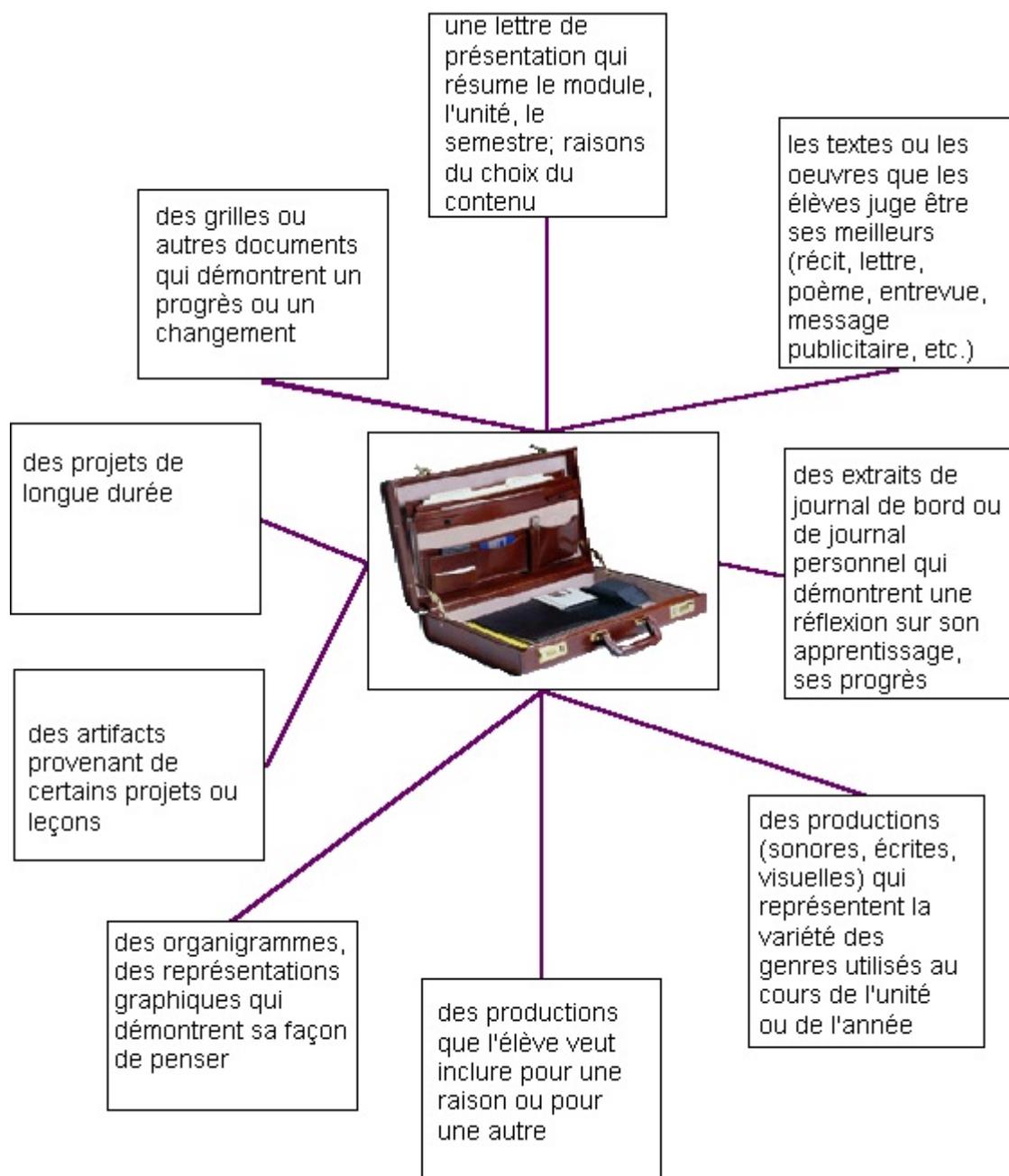
<p>Contenu :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Le jeu de rôle illustre les sentiments de la victime du stéréotype. ▶ Le jeu de rôle suggère différentes façons de résoudre le problème. ▶ Le jeu de rôle présente la décision que prend le personnage victime pour réagir positivement au stéréotype sexiste. ▶ Le jeu de rôle illustre la planification nécessaire pour mettre en pratique une décision. ▶ Le jeu de rôle montre comment l'action se conforme à la planification. ▶ Le jeu de rôle illustre la réflexion qui doit suivre la mise en pratique d'une décision. 	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p>Organisation et présentation</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Chaque membre du groupe participe à la planification et au jeu de rôle. ▶ Chaque membre utilise un langage approprié. 	<p>_____</p> <p>_____</p>
<p>TOTAL</p>	<p>_____/32</p>

Tiré de *Les stéréotypes dans les vidéoclips. Unité intégrée pour la 7^e année. Unité modèle, Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan. 1994.*

B-6

Portfolio

ÉLÉMENTS QU'ON POURRAIT Y RETROUVER



Adapté de Lazear, 1991.

Échelle d'appréciation d'un portfolio

But du portfolio : _____

Critères	Points /5	Commentaires
Variété <ul style="list-style-type: none"> ▶ Présente une variété de genres dans ton portfolio. 5 4 3 2 1 ▶ Vérifie que les genres ont toutes les caractéristiques appropriées ou justifie ton choix de présentation. 5 4 3 2 1 ▶ Choisis si possible une variété de tons, de points de vue, de voix. 5 4 3 2 1 ▶ Varie le choix des intentions de communication. 5 4 3 2 1 ▶ Varie le choix des publics. 5 4 3 2 1 		
Présentation des textes <ul style="list-style-type: none"> ▶ Indique ce que tu veux surtout montrer dans ce portfolio. 5 4 3 2 1 ▶ Concentre ton texte de présentation sur ce point. 5 4 3 2 1 ▶ Assure-toi qu'elle est cohérente en planifiant l'ordre de tes commentaires. 5 4 3 2 1 ▶ Équilibre les commentaires spécifiques pour chacun des textes choisis et les commentaires généraux sur l'ensemble du portfolio. 5 4 3 2 1 ▶ Vérifie l'orthographe et la grammaire de ta présentation. 5 4 3 2 1 		
Soin <ul style="list-style-type: none"> ▶ Dans les textes présentés, tu as soigneusement vérifié : <ul style="list-style-type: none"> - la grammaire 5 4 3 2 1 - l'orthographe 5 4 3 2 1 - la ponctuation 5 4 3 2 1 (ou tu as expliqué pourquoi tu ne l'as pas fait) ▶ La présentation générale est claire et agréable 5 4 3 2 1 		
Beauté et puissance des oeuvres choisies <ul style="list-style-type: none"> ▶ Les mots de tes oeuvres sont précis et intéressants. 5 4 3 2 1 ▶ Leurs images ou leurs arguments sont forts. 5 4 3 2 1 		
Responsabilité <ul style="list-style-type: none"> ▶ Tu as expliqué comment tu as choisi les sujets et le genre de tes oeuvres. 5 4 3 2 1 ▶ Tu as expliqué les décisions que tu as prises à la suite des commentaires faits par des lecteurs. 5 4 3 2 1 ▶ Tu as inséré des exemples de révision de textes. 5 4 3 2 1 ▶ Tu as fait les corrections nécessaires. 5 4 3 2 1 		
Commentaire général		Total /100

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.*

B-7

Auto-correction et auto-appréciation

Grille d'auto-appréciation pour projet de recherche

Nom de l'élève : _____

OUI = ✓ NON = X

J'ai respecté la date d'échéance	<input type="checkbox"/>
J'ai respecté les dates d'entretiens	<input type="checkbox"/>
J'ai joint à la copie finale : <ul style="list-style-type: none"> ▶ le schéma conceptuel ▶ les fiches de ressources ▶ les fiches de notes 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
A. Recherche	
Mon schéma conceptuel : <ul style="list-style-type: none"> ▶ a des idées clés ▶ a au moins 3 questions pour chaque idée clé ▶ a des questions claires et des réponses précises 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de ressources : <ul style="list-style-type: none"> ▶ j'ai rempli au moins 3 fiches de ressources ▶ j'ai noté les informations nécessaires sur chaque fiche 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de notes sont : <ul style="list-style-type: none"> ▶ claires et précises ▶ présentées sous forme de liste ▶ écrites dans mes propres mots 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
B. La copie finale	
Mon projet de recherche a : <ul style="list-style-type: none"> ▶ une page-titre ▶ une table des matières ▶ une bibliographie ▶ des cartes ▶ des illustrations 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Rédaction : <ul style="list-style-type: none"> ▶ mon texte a une introduction, un développement et une conclusion ▶ chaque paragraphe présente une idée ▶ j'ai exprimé mes idées de façon concise ▶ j'ai utilisé le vocabulaire et les expressions présentés dans l'unité ▶ j'ai vérifié les structures grammaticales étudiées pendant l'unité ▶ j'ai vérifié l'orthographe ▶ mon texte est lisible 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Originalité : <ul style="list-style-type: none"> ▶ toutes les phrases que j'ai écrites sont les miennes ▶ j'ai relié des informations tirées de plusieurs sources ▶ j'ai vérifié que le tout était cohérent 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
C. La présentation orale de mon projet de recherche	
J'ai : <ul style="list-style-type: none"> ▶ organisé ma présentation de façon logique ▶ parlé clairement et à une vitesse appropriée ▶ fait participer l'auditoire 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
J'ai fait une présentation intéressante en me servant des supports suivants : <ul style="list-style-type: none"> ▶ d'illustrations ▶ de la musique ▶ de tableaux ▶ d'affiches ▶ de diapositives ▶ d'effets sonores ▶ d'une maquette ▶ d'invités ▶ autres 	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire*. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.

Grille d'auto-appréciation pour une communication orale

Nom de l'élève : _____

Est-ce que je connaissais tout le vocabulaire nécessaire pour participer à cette activité?

oui non

Sinon, quels mots ou quelles expressions m'ont manqué

Comment ai-je contourné le problème (avec des gestes, des expressions anglaises, en décrivant l'objet dont je ne savais pas le nom, en changeant de sujet?)

Est-ce que la façon dont j'ai prononcé certains groupes de mots a causé des problèmes de communication?

oui non

Si oui, quels sont les mots ou groupes de mots que j'ai trouvés difficiles à prononcer?

Est-ce que j'ai pu communiquer mon message sans faire de fautes de grammaire?

oui non

Sinon, quelles sont les erreurs que j'ai faites?

Tiré de *Français en immersion - Niveau intermédiaire*. Ministère de l'Éducation, de la Formation et de l'Emploi de la Saskatchewan, 1995.

Auto-appréciation du travail de groupe

Nom de l'élève : _____
Contexte : _____
Cocher (✓) les critères qui conviennent.
1. J'ai participé activement aux discussions dans mon groupe. _____
2. J'ai partagé le matériel et les idées avec les autres. _____
3. J'ai montré du respect pour les autres en écoutant leurs points de vue. _____
4. Je me suis montré responsable en faisant ma part de la tâche. _____
5. J'ai demandé de l'aide quand c'était nécessaire. _____
6. J'ai aidé et encouragé mes pairs. _____

Tiré de *Évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant, Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan, janvier 1993.*

J'améliore mon texte

Je relis attentivement le texte que je viens d'écrire en m'aidant des questions suivantes. J'utilise l'espace prévu sous la question pour noter différents éléments qui pourraient m'aider à améliorer mon texte.

1. Le texte que je viens d'écrire contient-il des informations précises et complètes (c'est-à-dire tout ce que je veux dire à propos de mon sujet)?
J'explique pourquoi et je rajoute certaines informations, si nécessaire.

2. Quelle partie de mon texte n'est peut-être pas assez claire pour la personne qui lira mon texte?

Que puis-je faire pour rendre cette partie du texte plus claire? Exemples : phrase trop longue ou trop courte, ajouter des adjectifs et des adverbes, donner des exemples, préciser les circonstances.

3. Le texte que j'ai écrit contient-ils des mots ou des groupes de mots qui servent à préciser des informations? Je cherche en particulier des noms propres, des noms communs, des adjectifs, des adverbes, des compléments circonstanciels. J'observe également l'organisation des informations entre elles et la disposition du texte sur la page.

4. Mon texte contient-il seulement des faits _____
ou également des opinions _____

Si mon texte contient des opinions, quels mots indiquent ces opinions? Exemples : à mon avis, je pense que, incroyable, mauvais, stupide, etc.

S'il y a des opinions dans mon texte, je les enlève car le texte que j'écris doit donner seulement des informations.

5. Est-ce que j'ai divisé mon texte en paragraphes? oui _____ non _____

Si oui, j'indique l'idée générale de chaque paragraphe.

Si non, je réécris mon texte, en le divisant en paragraphe.

J'améliore mon texte (suite)

6. Y a-t-il des mots de transition (ex : d'abord, ensuite, enfin, en plus, etc.) dans mon texte?
oui ___ non ___ Je vérifie s'il y en a au moins cinq différents dans tout mon texte.

7. Y a-t-il des mots anglais dans mon texte? Si oui, lesquels? Je donne les mots français équivalents.

Les mots que j'ai utilisés sont-ils précis et variés? Je fais les changements qui paraissent nécessaires.

8. Les phrases de mon texte sont-elles bien construites? Je regarde en particulier le type de phrase (mon texte doit contenir des phrases affirmatives, c'est-à-dire qui affirment des faits); j'observe également si l'ordre des mots et des groupes de mots est correct. Je fais les corrections nécessaires.

9. Ai-je utilisé les temps verbaux appropriés à mon texte (le présent si mon texte est écrit au présent, passé composé ou imparfait si mon texte est écrit au passé)? Je souligne les verbes et leur sujet, je justifie les temps verbaux; je vérifie, au besoin, la conjugaison des verbes.

10. Ai-je utilisé correctement les signes de ponctuation? Pour le vérifier, je lis à haute voix un paragraphe de mon texte : chaque phrase doit contenir une idée et est séparée de la suivante par un point; il y a des virgules, à l'intérieur de la phrase, qui séparent les différentes parties de la phrase. Je fais, dans mon texte, les corrections, si nécessaire.

Je justifie trois signes différents de ponctuation dans mon texte.

11. Est-ce que les mots que j'ai utilisés sont écrits correctement? Je relève une quinzaine de mots différents qui ne me paraissent pas écrits correctement; je vérifie leur orthographe dans le dictionnaire, je consulte une grammaire ou je demande de l'aide à mes camarades, à mon enseignant; je fais alors les changements nécessaires.

B-8**Évaluation d'un site Internet**

Nom : _____

Date : _____

- Quel est le nom du site?

- Qu'est-ce que les images apportent au site?

- Le nom du fournisseur d'information figure-t-il sur le site?

- Quelle est l'affiliation professionnelle et institutionnelle du fournisseur d'information?

- Y a-t-il une date indiquant la dernière mise à jour du site? Si oui, la date est-elle actuelle?

- Le titre du site est-il indicatif du contenu?

- L'information fournie est-elle utile à ton travail?

- Le site renferme-t-il de nouvelles données sur ton sujet?

- Le fournisseur d'information fournit-il également une bibliographie ou des références pour confirmer l'exactitude de cette information?

- Es-tu certaine ou certain que l'information fournie par ce site est vraie?

- Comment peux-tu le vérifier?

- Les textes et les images contiennent-ils des partis pris?

- Le site est-il facile à consulter?

Tiré de *Histoire du Canada : Panorama et points de vue Guide d'enseignement*. Les Éditions de la Chenelière. Montréal 2004.

B-9**Évaluation de sites Web**

Nom : _____

Date : _____

Titre du site

Adresse du site Web

Sujet du site

Objectif du site

Auteure ou auteur

Dernière mise à jour

Publicité sur le site

Description du site

Liens utiles avec d'autres sites

Partie la plus utile du site

Défauts du site

Information importante recueillie sur le site

Tiré de *Histoire du Canada : Panorama et points de vue Guide d'enseignement*. Les Éditions de la Chenelière. Montréal 2004.

ANNEXES C

LITTÉRATURE

C-1	Stratégies pour exploiter les textes littéraires.	301
C-2	Genres littéraires.	311
C-3	Suggestions de présentations des élèves.	325
C-4	Stratégies de visionnement.	327

C-1**Stratégies pour exploiter les textes littéraires****DANS LE CONTEXTE DU CENTRE
D'APPRENTISSAGE**

Extrait de Books Alive - Jean & Ian Malloch

Traduit par Linda Lowther et Réal Gagnon

Reproduit avec la gracieuse permission
de Collier MacMillan Canada Inc.

N.B. Les activités suivantes sont à photocopier, à découper et à coller sur des cartons.
Le code suivant permet à l'enseignant de mieux classer les activités.

- E.P. - Étude de personnages
- M. - Mise en scène/milieu
- Voc. - Vocabulaire
- R.P. - Réponse/réaction personnelle
- I. - Idée principale/intrigue
- S. - Synthèse/extension

<p>EP1</p> <p>Pense à un des personnages de l'histoire. Écris un poème au sujet de ce personnage.</p>	<p>EP2</p> <p>Quels personnages étaient de bons amis? Explique comment cette amitié a commencé.</p>
<p>EP3</p> <p>Est-ce qu'un des personnages de l'histoire a fait quelque chose d'extraordinaire? Écris un article pour le journal expliquant ce fait.</p>	<p>EP4</p> <p>Chaque personne a habituellement de bonnes et de mauvaises qualités. Choisis un personnage de l'histoire et dresse une liste de ses qualités et de ses défauts.</p>
<p>EP5</p> <p>Si tu avais à choisir un personnage dans l'histoire qui ne te plaît pas, qui serait cette personne? Explique ton choix.</p>	<p>EP6</p> <p>Écris une lettre à un des personnages de l'histoire.</p>
<p>EP7</p> <p>Dessine une image ou bien une bande dessinée se rapportant au personnage principal de l'histoire. Essaie de montrer quelque chose que tu as appris au sujet de ce personnage. Par exemple : vêtement préféré, passe-temps, ses goûts.</p>	<p>EP8</p> <p>Trouve 2 ou 3 autres élèves qui ont lu la même histoire. Adapte une scène où les personnages doivent prendre une décision.</p>

<p>EP9</p> <p>Porte le costume d'un des personnages de l'histoire. Visite la classe et raconte une aventure de ta vie.</p>	<p>EP10</p> <p>Qui suis-je? Pour 2 ou 3 joueurs qui ont lu la même histoire. Découpe plusieurs cartons de 10 cm x 15 cm. D'un côté du carton, écris le nom d'un personnage et de l'autre, un mot qui le décrit; exemple : égoïste, drôle, brave. Un joueur prend une carte, démontre (mime) la caractéristique ou montre le mot et les autres essaient de deviner son nom. La première personne à deviner garde la carte. Si personne ne devine, le joueur la garde. Celui ou celle ayant le plus de cartes gagne.</p>
<p>EP11</p> <p>Quelles erreurs ont été faites par les personnages de l'histoire. Explique-les et écris un paragraphe pour montrer ce qu'ils ont appris de ces erreurs.</p>	<p>EP12</p> <p>Pense aux passe-temps, sports préférés, vêtements, etc... d'un des personnages de l'histoire. Fais un collage en découpant des images de revue pour illustrer ses goûts.</p>
<p>EP13</p> <p>Choisis un personnage de l'histoire. Mime trois ou quatre de ses actions. Essaie de montrer des actions qui ont fait changer le personnage avec les événements de l'histoire; par exemple : vilain, sympathique.</p>	<p>EP14</p> <p>Tu as 1 000\$ pour acheter un cadeau à chacun des personnages principaux de l'histoire. Explique ce que tu achèterais et démontre avec une phrase du texte, pourquoi ce choix est approprié.</p>
<p>EP15</p> <p>Choisis quelques élèves qui ont lu l'histoire. Fabrique des marionnettes et écris une des scènes pour présenter à la classe.</p>	<p>EP16</p> <p>Fabrique un tableau ou une murale pour montrer ce qu'un des personnages de l'histoire aimerait avoir dans sa chambre.</p>

<p>M1</p> <p>Dessine la scène où se passe l'histoire. Utilise des couleurs et des matériaux qui font ressortir l'impression qu'on a en lisant l'histoire.</p>	<p>M2</p> <p>Fais un étalage de plusieurs articles retrouvés dans l'histoire ou prépare un repas qu'on y décrit. Explique comment ces choses se rapportent à l'histoire.</p>
<p>M3</p> <p>Dessine une carte de l'endroit, où se passe l'histoire.</p>	<p>M4</p> <p>Peut-on voir si les personnages ont protégé ou détruit leur environnement? Dessine 2 scènes, celle du début et celle de la fin.</p>
<p>M5</p> <p>Choisis un événement intéressant de l'histoire. Prépare une petite mise en scène pour montrer cet événement pendant une période de temps différente. Par exemple : si l'histoire se passe au temps des premiers colons, place la scène de nos jours.</p>	<p>M6</p> <p>Dessine un modèle de couverture de livre pour l'histoire. Essaie de donner des indices et de montrer des couleurs que l'on trouve dans l'histoire.</p>
<p>M7</p> <p>Fabrique un diorama dans une boîte à soulier pour illustrer l'histoire. Tu peux utiliser de la pâte à modeler, du papier mâché, etc...</p>	<p>M8</p> <p>Tu es le personnage principal de l'histoire. Écris une lettre à un ami, décris la maison et la communauté où tu habites. Demande à ton ami de venir te rendre visite et explique-lui ce qu'il y a d'intéressant à faire.</p>

<p>M9</p> <p>Écris un poème qui décrit soit où se passe l'histoire, soit les sentiments qui en ressortent.</p>	<p>M10</p> <p>Si l'histoire est illustrée, trouve une autre histoire qui a à peu près le même milieu. Compare les illustrations. Écris un paragraphe où tu expliques les choses semblables et différentes.</p>
<p>VOC1</p> <p>Fais le graphique suivant.</p> <p>l'odeur, le son, l'apparence, le goût, le toucher.</p> <p>Trouve des mots dans l'histoire qui appartiennent à ces descriptions.</p>	<p>VOC2</p> <p>L'auteur utilise plusieurs manières pour communiquer son histoire; par exemple : conversation, descriptions, poème, explications, etc... Trouve 3 exemples différents utilisés dans cette histoire.</p>
<p>VOC3</p> <p>Trouve une phrase qui te décrit. Écris un paragraphe qui explique pourquoi cette phrase se rattache à toi.</p>	<p>VOC4</p> <p>Les mots ont souvent plus d'une définition. Par exemple, le mot <i>banc</i> peut vouloir dire une chose sur laquelle on s'assoit ou bien un endroit maritime où l'on trouve souvent beaucoup de poissons. Trouve 5 mots qui ont plus d'une signification et utilise-les dans des phrases pour les expliquer.</p>
<p>VOC5</p> <p>Un glossaire est utile pour expliquer des mots qui ne sont pas très usuels. Trouve des mots un peu différents et crée un glossaire. Si tu ne connais pas le mot, cherche sa définition dans le dictionnaire.</p>	<p>VOC6</p> <p>Choisis deux personnages dans l'histoire. Écris leur nom et sous chaque nom, écris tous les mots que l'auteur a utilisé pour les décrire.</p>

<p>VOC7</p> <p>De bons auteurs utilisent souvent des phrases différentes pour rendre leur histoire plus intéressante. Au lieu de dire : « elle est fatiguée », l'auteur peut dire : « ses paupières se faisaient lourdes ». Trouve des phrases qui rendent l'histoire plus vivante.</p>	<p>VOC8</p> <p>Chaque auteur a une manière spéciale de jouer avec les mots. Choisis quelques phrases que tu as particulièrement aimées.</p>
<p>VOC9</p> <p>Un personnage utilise souvent un langage qui est différent du tien. Copie 6 phrases de l'histoire qui montrent cette différence.</p>	<p>VOC10</p> <p>Trouve un paragraphe que tu trouves bien écrit. Lis-le et fais-en une cassette. Joue la cassette en l'accompagnant d'un instrument de musique.</p>
<p>RP1</p> <p>Y a-t-il un personnage dans l'histoire que tu aimerais avoir comme ami? Nomme-le et écris pourquoi tu le choisirais.</p>	<p>RP2</p> <p>Il y a souvent des événements dans une histoire qui te rendent triste ou fâché. Décris un de ces événements et explique ta réaction.</p>
<p>RP3</p> <p>Trouve un ami qui a aussi lu l'histoire. Choisissez l'événement le plus important de l'histoire et mimez-le pour la classe.</p>	<p>RP4</p> <p>Aimerais-tu être un personnage de l'histoire? Y aurait-il une façon de changer l'histoire afin de rendre la vie plus facile pour ce personnage? Fais deux dessins pour illustrer tes idées.</p>

<p>RP5</p> <p>Y a-t-il quelque chose dans l'histoire avec lequel tu n'es pas d'accord? L'auteur a-t-il expliqué quelque chose comme étant un fait ou une opinion? Explique ton désaccord.</p>	<p>RP6</p> <p>Ce livre est-il semblable à un autre que tu as lu? Écris un paragraphe expliquant ce qu'il y a de semblable; les personnages, les lieux, le type d'histoire, etc...</p>
<p>RP7</p> <p>Monte une petite pièce pour montrer un problème de l'histoire; un enfant qui s'échappe de la maison, un personnage qui n'a pas d'amis... Montre la solution au problème ou comment arriver à une solution.</p>	<p>RP8</p> <p>Écris une lettre à l'auteur ou l'illustrateur pour expliquer pourquoi tu as aimé l'histoire.</p>
<p>RP9</p> <p>Quels sentiments avais-tu quand tu as fini l'histoire? Crée une illustration qui représente tes sentiments. Attention aux formes et aux couleurs.</p>	<p>RP10</p> <p>Quelques événements sont importants, d'autres ne le sont pas. Choisis quelques événements pour démontrer ceci.</p>
<p>RP11</p> <p>Quelle était la partie la plus drôle dans l'histoire? Demande à un ami qui a lu l'histoire de t'aider à préparer un théâtre de marionnettes pour montrer cette partie.</p>	<p>RP12</p> <p>Y avait-il des personnages ou un groupe de personnes qui étaient maltraités dans l'histoire? Quels sont tes sentiments envers ces événements et explique pourquoi?</p>

<p>I1 Produis une illustration de ton chapitre préféré.</p>	<p>I2 Suggère un titre pour chaque chapitre.</p>
<p>I3 On va faire un film à partir de ton livre. Crée une affiche pour annoncer le film.</p>	<p>I4 Les phrases-clés sont très importantes au déroulement de l'histoire. Choisis-en une et écris-la sur une bannière. Trouve une manière intéressante de l'illustrer.</p>
<p>I5 Trouve 3 ou 4 autres personnes qui ont lu ce livre. Planifie et crée une murale qui montre les événements importants de l'histoire.</p>	<p>I6 Les événements dans l'histoire ont lieu durant une certaine période de temps. En commençant au premier chapitre, trouve des mots qui montrent le temps qui passe.</p>
<p>I7 Trouve 3 ou 4 autres élèves qui ont aussi lu le livre. Crée la scène qui montre le point culminant de l'histoire.</p>	<p>I8 Fabrique des personnages en feutre pour illustrer l'histoire. Utilise ces personnages pour raconter l'histoire à la classe.</p>

<p>I9</p> <p>Dessine une ligne du temps qui montre les événements de l'histoire. Montre ces événements avec des étiquettes ou avec des illustrations.</p>	<p>I10</p> <p>On te demande de passer un commentaire sur ton livre pour un article de journal. Fais un résumé de l'histoire. Donne une note au livre et explique ta décision.</p>
<p>I11</p> <p>Choisis un événement excitant dans l'histoire. Fais-en une illustration pour le journal. Écris un court commentaire en-dessous pour attirer l'attention des lecteurs.</p>	<p>I12</p> <p>Choisis de la musique qui accompagnerait bien cette histoire. Enregistre cette musique et joue la cassette pendant que tu lis ta section préférée à la classe.</p>
<p>I13</p> <p>Trouve 2 autres personnes qui ont lu le livre. Demande à une personne de lire une partie de l'histoire à la classe pendant que les deux autres font les sons qui l'accompagnent.</p>	<p>I14</p> <p>Dessine une couverture pour ton livre.</p>
<p>S1</p> <p>Est-ce qu'on mentionne quelque chose dans l'histoire dont tu voudrais en savoir plus? Dresse une liste de questions et fais de la recherche pour en trouver les réponses.</p>	<p>S2</p> <p>Si tu devais écrire un autre chapitre pour ce livre, de quoi s'agirait-il? Dresse un plan de tes idées et illustre-les.</p>

<p>S3</p> <p>Demande à un ami qui a lu le livre de t'aider à ajouter des événements à l'histoire. Crée une scène, montre-la à la classe et explique pourquoi elle accompagnerait bien l'histoire.</p>	<p>S4</p> <p>Choisis un événement de l'histoire et fabrique un livre d'illustrations pour l'accompagner.</p>
<p>S5</p> <p>L'auteur de ton livre a-t-il écrit d'autres livres? Y a-t-il d'autres livres qui utilisent les mêmes personnages? Fais-en une bibliographie.</p>	<p>S6</p> <p>Écris une pièce qui utilise les personnages de ton livre.</p>
<p>S7</p> <p>Crée une danse qui montre les sentiments et l'atmosphère de l'histoire.</p>	<p>S8</p> <p>Comment est-ce que les illustrations aident à raconter l'histoire? L'illustrateur a-t-il illustré d'autres livres? Fais-en une comparaison.</p>
<p>S9</p> <p>Si tu as appris à fabriquer quelque chose en lisant ton livre, écris-en les directions et fais-en une illustration pour que tes amis apprennent comment le faire aussi.</p>	<p>S10</p> <p>Ton livre se passe à quelle période de temps? Trouve des images ou des photos de tableaux qui donnent plus d'information au sujet des gens et de leurs coutumes.</p>

C-2

Genres littéraires

LE ROMAN

1. Définitions
 - a) C'est un genre qui englobe tout, sans règles fixes ni cadre défini.
 - b) C'est un document humain issu à la fois de l'imagination et de l'observation qui représente la réalité plus ou moins idéalisée. (Suberville).
 - c) C'est une forme littéraire qui permet de voir se dérouler une aventure humaine qui éveille un écho dans l'âme du lecteur et le satisfait. (Suberville).
 - d) C'est une oeuvre d'imagination en prose assez longue, qui présente et fait vivre dans un milieu des personnages donnés comme réels, nous fait connaître leur psychologie, leur destin, leurs aventures. (Petit Robert).
 - e) C'est un genre qui offre à l'âme la diversion et l'évasion.

2. Objets du roman
 - a) L'homme et le monde;
 - b) le milieu physique: la nature, la civilisation;
 - c) le milieu moral : les coutumes, les traditions, l'éducation, la religion;
 - d) la vie multiple : politique, sociale, économique, publique;
 - e) les passions humaines: l'amour, la jalousie, l'orgueil, etc.;
 - f) tout, le réel et le possible où le rêve se mêle à la réalité.

3. Les personnages
 - a) La diversité est extrême;
 - b) la description du comportement des personnages;
 - c) le nombre de personnages dépend de l'ampleur du sujet;
 - d) le romancier doit s'effacer et nous laisser complètement à ses héros;
 - e) l'analyse par le narrateur des sentiments, des pensées, des passions ou des réflexions du personnage;
 - f) les personnages apportent des jugements les uns sur les autres;
 - g) le dialogue ou le monologue permet à l'auteur de faire passer ses impressions, ses réflexions.

4. Éléments du roman
 - a) La narration d'une série d'événements;
 - b) l'intrigue introduit la notion de causalité dans l'enchaînement des diverses péripéties qui reposent sur une tension de plus en plus forte ou marquée et résolue à la fin du récit;
 - c) l'action est le jeu des forces opposées ou convergentes;
 - d) certains éléments sont d'ordre
 - psychologique, centré sur le(s) personnage(s)
 - dramatique, axé sur les événements, les circonstances
 - etc.

5. Qualités du roman

- a) Action
- b) Intérêt
- c) Progression
- d) etc.

6. Composition

Il n'y a rien de plus souple et de plus malléable que la forme romanesque. Le roman échappe facilement à une classification de structure.

- a) Structure classique: exposition, noeud et dénouement;
- b) une structure qui suscite constamment l'intérêt du lecteur par des problèmes résolus au fur et à mesure que le récit progresse;
- c) une formule moderne où tous les éléments sont enchevêtrés de telle sorte que le lecteur fait appel à une gymnastique intellectuelle afin de découvrir l'âme du récit et sa signification profonde et cachée.

7. Style

Le roman peut emprunter tous les styles selon les sujets, les auteurs et les époques.

8. Espèces

Le roman est un genre sans règles fixes ni cadre défini. Ainsi il s'est ramifié en de nombreuses espèces qui relèvent surtout de l'évolution historique et non uniquement de la théorie proprement dite.

9. Le portrait physique

- a) C'est la description extérieure d'un personnage ou d'un animal. Il énumère surtout les traits du visage et du corps mais parfois la description peut s'appuyer sur l'aspect vestimentaire.
- b) Les éléments de l'aspect physique :
 - la physionomie : les traits et les expressions
 - les membres, la stature, les proportions
 - la démarche, les gestes
 - la voix
 - le vêtement
 - le portrait physique peut être une simple esquisse. On se limite à décrire un aspect particulier de l'individu.

10. Le portrait moral

- a) Ce genre de portrait ne décrit que l'aspect moral ou intellectuel d'un personnage. On s'attache davantage à son caractère, son tempérament, ses habitudes, ses qualités, ses défauts, ses goûts et aux particularités de son esprit.
- b) Les éléments du portrait moral:
 - la raison des actes du personnage
 - les sentiments qui animent le personnage
 - les idées, les impressions et les sensations de l'individu.

11. Les qualités du portrait physique ou moral

- a) L'unité: Il faut que tous les éléments particuliers du portrait soient subordonnés au trait dominant afin que l'impression d'ensemble soit unique.
 - b) La vérité: Pas un détail du portrait ne doit être pris en dehors du réel ou du vraisemblable.
 - c) La vie: Le personnage doit être animé; il doit parler, vivre, agir sous nos yeux, éveiller en nous des sentiments de peur, de pitié, de joie, etc...
- (Comment composer mon devoir français, G. Fournier, Édition de Gigord, Paris, 1969)

12. La construction ou le plan du portrait (physique ou moral)

Le portrait n'est qu'une forme de description. La rédaction d'un portrait se fera donc sensiblement sur le même plan que celle d'une description.

- a) L'introduction (exposition)
Elle donne une vue d'ensemble et présente un trait dominant.
- b) Le noeud (corps, développement)
La suite de détails sera présentée logiquement en fonction des traits dominants que l'on veut faire ressortir.
- c) Le dénouement (conclusion)
Une considération morale ou un trait particulier mis en évidence vers la fin du portrait peut suggérer au lecteur un sentiment et lui faire mieux apprécier la psychologie du personnage.

LE CONTE

1. Définitions

- a) Un récit d'aventures imaginaires destinées à plaire, à toucher, à amuser ou à instruire;
- b) Un récit de faits réels transformés par le conteur et comportant une couleur prodigieuse ou une pointe satirique;
- c) Un récit d'un événement dramatique dans la vie d'un seul personnage;
- d) Un récit de faits réels pris sur le vif. C'est une observation de la vie.

2. Buts

Le conte ne cherche pas à donner une impression de la réalité mais à dépayser par le merveilleux, le fantastique, le mystère et la féerie ou à styliser la réalité pour amuser ou pour instruire.

3. Personnages

- a) Les personnages sont simplifiés ou grossis et présentent un aspect de la nature humaine. Ils échappent parfois aux lois de la vie (géants, nains, etc.).
- b) Les personnages sont des créations poétiques évoquant nos rêves, nos désirs de perfection et qui s'adressent à notre sensibilité.
- c) Les personnages peuvent parfois être des symboles philosophiques.
- d) L'auteur cherche à donner le sentiment d'une présence et non à donner aux personnages une existence qui puisse paraître réelle.

4. L'action du conte

- a) Elle est une longue série d'aventures, ... toute une vie, ... de longs voyages, ... des choses imaginaires, ... d'extraordinaires aventures.
- b) Les aventures sont présentées sommairement et on ne cherche pas à les faire exister devant le lecteur.
- c) Les aventures arrivent à une fin précise et à un dénouement rapide ... l'action est courte; elle a une unité dramatique; elle contient un minimum de décors; elle va droit au but proposé le plus vite qu'il est possible.

5. Sortes de contes

- Contes merveilleux
- Contes réalistes
- Contes fantastiques
- Contes satiriques
- Contes philosophiques

LA NARRATION

1. Définition

La narration est un récit écrit et détaillé, d'un événement réel ou fictif, avec l'ensemble des faits et des circonstances qui l'ont produit, qui le constituent ou qui en découlent.

2. Parties

- a) L'introduction (exposition) fait connaître:
 - les circonstances de temps et de lieu
 - les personnages
 - la situation ou les antécédents de l'action.

- b) Le noeud (corps, développement), c'est l'action proprement dite qui se déroule suivant une certaine progression. On rapporte les faits, les sentiments ou les réflexions de manière à soutenir l'intérêt et la curiosité du lecteur.

- c) Le dénouement (conclusion) fait connaître les résultats de l'action et le sort des personnages.

3. Particularités

Dans certaines narrations et récits, le temps et le lieu ne sont pas indiqués. Parfois, ils ne le sont que par un mot ou par un groupe de mots. Il en est de même pour les personnages qui tantôt ne sont pas décrits, tantôt ne le sont que par un nom. Seul l'événement est développé.

Il arrive que dans certaines narrations ou certains récits, l'auteur s'arrête à décrire le lieu (il fait une description du lieu) et les personnages (il fait un ou des portraits) dans la narration.

LE THÉÂTRE ET LE MONOLOGUE

1. L'action théâtrale est la représentation d'un ensemble de faits sous la forme du monologue ou du dialogue, au moyen de personnages.
2. C'est un art visant à représenter devant un public, selon les conventions qui ont varié avec les époques et les civilisations, une suite d'événements où sont engagés des êtres humains agissant et parlant. (Petit Robert)
3. Buts de l'enseignement du théâtre/monologue
 - a) Développer l'habileté à lire des pièces de théâtre et à reconnaître les principales caractéristiques de ce genre littéraire.
 - b) Développer l'habileté à comprendre et à exprimer oralement des sentiments ou des émotions à travers des personnages.
 - c) S'initier au jeu dramatique et aux éléments de mise en scène.

Si initier l'élève au jeu dramatique semble dépasser le but principal de développer le goût de la lecture, il faut reconnaître que la mise en scène en soi peut servir de stratégie pour apprécier ce genre littéraire. Les possibilités sont énormes; mais avec les contraintes de temps, il faut avouer que l'enseignant qui aura répondu à un seul des buts ci-haut aura déjà atteint un but important par rapport au théâtre. Les titres ont été choisis afin de permettre une exploitation visant au moins un des trois buts de l'enseignement du théâtre.

4. Notes sur l'art dramatique
 - a) La forme dramatique
L'intrigue est la suite des faits logiquement liés. Elle se compose de l'exposition, du noeud et du dénouement.
 - L'exposition fournit les indications préalables et nécessaires:
 - le lieu, le temps de l'action, la situation initiale ou le sujet
 - les personnages avec les traits dominants de leur caractère
 - Le noeud est l'accumulation progressive des événements qui viennent compliquer ou perturber la situation initiale des personnages. Il peut être composé d'épisodes ou de péripéties lesquels constituent l'intrigue.
 - Le dénouement apporte la solution au problème posé et fixe le sort des personnages principaux.
5. Les personnages
Chaque personnage manifeste un caractère qui lui est propre en plus d'être vraisemblable. Même si l'auteur a amplifié un trait de son caractère, le personnage doit être conforme à la réalité. Il doit parler selon son âge, son caractère et selon l'époque et le milieu où il se trouve.

6. Lexique à l'intention de l'enseignant

Mot	Définition
Accessoiriste	Personne responsable des articles utilisés par les comédiens, notamment les meubles, les accessoires personnels et les accessoires de costumes.
Acte	Une pièce est composée d'un ou plusieurs actes.
Antagoniste	Le personnage qui gère l'action de la pièce.
Auteur dramatique	Écrivain de théâtre.
Bruiteur	Technicien spécialisé dans la création des bruitages.
Comédien	Il interprète en langage visuel et auditif les mots et les silences du texte.
Dialogue	Échange verbal entre deux ou plusieurs personnages.
Drame	Pièce de théâtre représentant une action violente ou douloureuse mais avec des éléments comiques.
Éclairagiste	Personne responsable d'éclairer la scène afin d'accentuer certains détails, créer une ambiance et indiquer l'heure et le lieu.
Entracte	Une pause entre deux actes pour laisser les spectateurs et les comédiens se reposer et permettre des changements de décor, de costumes, etc.
Habilleur	Personne qui aide les acteurs à s'habiller et qui prend soin de leurs costumes.
Maquilleur	Personne responsable du changement de l'apparence du visage (ou toutes autres parties visibles du corps) à l'aide de produits de beauté, de postiches ou de prothèses.
Metteur en scène	Personne responsable de l'organisation matérielle de la représentation d'une pièce (décor, places, mouvements, etc.).
Monologue	Les pensées d'un personnage : ce que le personnage pense ou ressent intérieurement à chaque moment.
Protagoniste	Acteur qui a le rôle principal.
Régisseur	Personne responsable de l'organisation matérielle et technique des répétitions et des représentations.
Scène	Toute partie d'un texte dramatique qui peut être isolée en unité d'action. Un acte se divise en une ou plusieurs scènes. Lieu où se déroule la représentation théâtrale où jouent les comédiens, le plateau.
Souffleur	Personne chargée de prévenir les manques de mémoire des acteurs en leur soufflant le texte de leur rôle.
Théâtre	Art visant à représenter devant le public, selon des conventions.

LA POÉSIE

Un poème est un texte - en vers ou en prose - dont la lecture ou l'audition provoque un charme, un trouble, un émoi, un sentiment de qualité variable selon l'imagination de la sensibilité du lecteur ou de l'auditeur.

La versification

L'étude approfondie des règles techniques de la poésie ne fait pas partie des résultats d'apprentissage en littérature à l'intermédiaire. Cependant, les notions suivantes de la versification ont été ajoutées au lexique à l'intention de l'enseignant qui souhaite les présenter à ses élèves dans le but de faire reconnaître les caractéristiques de ce genre et, à la longue, de développer le goût de la poésie.

Césure - Repos à l'intérieur d'un vers après une syllabe accentuée.

Enjambement - Il arrive des fois qu'un vers n'ait pas à lui seul une unité de sens et qu'il soit dépendant des vers qui le précèdent ou qui le suivent. C'est ce qu'on appelle l'enjambement.
Par exemple : La nuit était lugubre : on entendait des coups de fusil.
Il y a ici enjambement entre le vers 1 et le vers 2.

Poésie - Des textes, généralement écrits en vers qui suscitent des émotions, à l'aide d'images, de sonorités.

Rime - Répétition du même son à la fin de deux vers ou plus.

Strophe - Série de vers en nombre déterminé. Équivalent du paragraphe en prose.

Syllabe - Chaîne de caractère faisant partie d'un mot.

Vers - En poésie, chaque ligne du texte correspond à un vers.

Vers libres - Vers qui ne tiennent aucun compte des contraintes de la rime et de la mesure.

Versification - Technique du vers propre à un poète (p. ex. la versification de Rimbaud).

LA CHANSON

Étant donné l'étroite relation entre la chanson et la poésie, les stratégies suggérées ici pourront se réaliser autant pour la poésie que pour la chanson. Il faut reconnaître que la chanson ne constitue qu'une autre porte d'entrée dans le monde de la poésie. D'ailleurs, s'il importe d'enseigner des poèmes ayant une certaine valeur littéraire, l'urgence n'en est pas moins pour la chanson.

Comme pour la littérature en général, l'élève doit entendre une variété de musique: rock, populaire, folklorique, provenant d'une variété de régions: le Canada, l'Europe et ailleurs. Plutôt que de présenter ce genre littéraire d'un seul coup, comme un roman, il est préférable que l'enseignant aborde la chanson de temps à autre au cours de l'année scolaire.

Vu le rôle privilégié de la musique dans la vie des adolescents, ce genre de littérature présente l'occasion « par excellence » pour le maître d'enseigner à partir du vécu de ses élèves pour ensuite les faire réfléchir, comparer, analyser, évaluer.

Au-delà du phénomène de la culture qui sous-tend l'enseignement de la chanson, ce genre sert d'outil précieux à l'enseignement du rythme, intonation et prononciation de la langue. Encore sur le plan linguistique, les notions de lexique et de syntaxe sont aussi abordables à partir de la chanson. Cependant, retenons une mise en garde; car le but de l'enseignement de la chanson et de la poésie aux niveaux 7-8-9 est de développer le goût ainsi qu'une solide compréhension de ces genres littéraires.

La sélection judicieuse en musique assurera le succès des activités. Il importe d'établir des critères de sélection:

- 1) Quel est le but de l'audition?
 - a) Écouter pour le plaisir?
 - b) Pratiquer la prononciation?
 - c) Présenter une leçon de culture?
 - d) Autre?
- 2) La chanson a-t-elle une valeur littéraire?
- 3) La chanson est-elle au niveau linguistique des élèves?
- 4) Est-ce que la chanson se porte bien à l'audition quant à l'élocution, à la vitesse et à l'accompagnement musical?

LA BANDE DESSINÉE

La bande dessinée a finalement trouvé sa place dans la littérature, même si certains questionnent encore son rôle dans un milieu d'apprentissage. Il faut toutefois reconnaître que ce genre littéraire offre un riche éventail de lectures aussi variées que le roman. La bande dessinée mérite d'être lue, analysée et critiquée afin de permettre à l'élève de mieux apprécier les oeuvres de qualité.

Étant donné que le but en littérature est de développer le « goût de la lecture », il faut éviter de trop s'attarder sur la technique de la bande dessinée, ni sur les productions écrites. Cependant, ces dernières activités sont valables dans la mesure où elles encouragent la créativité artistique.

LE JOURNAL

Les buts de l'enseignement du journal en littérature

Le journal est le document authentique par excellence. Il est l'outil pédagogique d'actualité qui offre une variété de textes signifiants et d'intérêt particulier aux élèves. L'initiation au journal en littérature permet une ouverture d'esprit à ce média. Elle développe des habiletés nécessaires à la recherche, à l'analyse et à l'esprit critique. En plus du potentiel immense du journal en tant que source d'information, l'élève apprend à utiliser le journal pour se divertir et, par ce fait même développer le goût de la lecture.

Finalement, le journal ne s'enseigne pas d'un seul coup. Plutôt, c'est un outil d'actualité dont on se sert selon les besoins au cours de l'année.

LE RÉCIT

Pourquoi analyser un récit?

- L'analyse du récit nous aide à mieux saisir, à mieux apprécier et à mieux comprendre le récit.
- L'analyse nous révèle comment de simples mots plongent le lecteur dans un autre univers.

L'histoire et le récit

- Ces mots ne sont pas synonymes.
- L'*histoire*, c'est ce qui arrive, ce qui s'est passé.
- Le *récit*, dans son sens le plus large, c'est l'histoire racontée avec des mots ou des images.
- Le style de l'auteur s'exprime dans la tension entre l'histoire et le récit.
- Le plaisir du texte relève de l'histoire et du récit.
- La *grammaire du récit* concerne la structure sous-jacente aux histoires.
- Le *schéma du récit*, c'est la représentation interne cognitive des parties de l'histoire dans l'esprit du lecteur.
- Le *récit*, c'est le résultat des choix de l'auteur :
 - la narration : c'est la manière dont l'histoire est racontée;
 - le récit (au sens restreint) : c'est ce que la narration met en scène - le héros, la quête, le système de personnages, le temps et l'espace;
 - la langue : le style et le vocabulaire.

La narration

- Le *narrateur* c'est celui qui raconte :
 - la 1^{ère} personne : le personnage principal, un personnage secondaire, un témoin;
 - la 3^e personne.
- Le *focalisateur* c'est la personne qui regarde, qui voit ce qui se passe.
- Le *narrataire* c'est la personne à qui le narrateur s'adresse, à qui le narrateur raconte.

Le récit

- Le *héros* : le personnage à travers qui l'auteur tente de toucher le lecteur.
- La *quête* : c'est l'objet de la recherche
 - l'espace (roman d'aventures);
 - l'Ouest (roman Western);
 - le futur (roman science-fiction);
 - l'enquête (roman policier);
 - le plaisir et l'amitié (littérature enfantine);
 - l'amour et l'intégration (littérature adolescente).

- Le *système de personnages* :
 - les *adjuvants* : aident le héros dans sa quête;
 - les *opposants* : s'opposent à la réalisation de la quête du héros;
 - les systèmes de personnages sont d'habitude structurés en paires.
- *Le temps* :
 - *le temps de l'histoire* : la durée de l'histoire;
 - *le temps du récit* : le temps de lire l'histoire.
- *L'espace* : c'est plus que le décor; l'espace pour renseigner sur le personnage, nourrir l'action ou devenir le thème central.

La langue

- C'est le choix des mots, l'agencement des mots, la magie des mots.

La grammaire du récit

- | | |
|--|--|
| 1. L'exposition | La description du ou des personnages, du temps, du lieu ainsi que de la situation initiale, c'est-à-dire la situation dans laquelle se trouve le personnage au tout début de l'histoire. |
| 2. L'événement déclencheur | La présentation de l'événement qui fait démarrer l'histoire. |
| 3. Les complications
(Les péripéties) | Comprennent : <ul style="list-style-type: none"> - la réaction du personnage; - le but; - la tentative. |
| 4. La résolution | Le dévoilement des résultats fructueux et infructueux des essais de résolution de problème. |
| 5. La fin | La conséquence à long terme de l'action du personnage (facultative). |
| 6. La morale | La leçon que l'on peut tirer de l'histoire. (facultative) |
-

C-3

Suggestions de présentations des élèves

Des affiches
Des critiques de livres
La représentation d'une « scène perdue » du livre
Une continuation de l'histoire
Des lectures à haute voix de passages importants (avec discussion et commentaires)
Des dramatisations enregistrées sur vidéo
Une ligne du temps de l'histoire
Des débats
Des entrevues avec des gens dans la rue (en direct ou enregistrées sur vidéo)
Un rapport sur la vie de l'auteur
Un nouveau dénouement à l'histoire
L'introduction d'un nouveau personnage dans l'histoire
Un collage représentant les différents personnages
Une création d'arts plastiques - un tableau, une sculpture, un poème, un mobile, un collage, un diorama - pour interpréter le livre
La création d'une saynète originale basée sur le livre
Une nouvelle couverture du livre
Un diorama d'une scène importante
Une lettre de recommandation à la bibliothécaire de l'école
Un journal personnel d'un des personnages
La personnification d'un personnage (en costume, avec accessoires de théâtre)
Une interview avec l'auteur (réelle ou imaginaire)
Une interview avec un personnage
Des lettres à (ou de) un personnage
L'illustration de l'histoire pour un public plus jeune
La planification d'une fête pour tous les personnages de l'histoire
Une chanson ou danse au sujet de l'histoire
Un arbre généalogique d'un des personnages principaux
Un reportage à propos des événements de l'histoire
Un théâtre de marionnettes basé sur l'histoire
Le panégyrique d'un des personnages
Un jeu basé sur le livre
Une recherche sur le « setting » ou l'époque de l'histoire

C-4

Stratégies de visionnement

STRATÉGIE : TABLEAUX, GRAPHIQUES ET DIAGRAMMES - LECTURE

De nombreuses habiletés sont requises pour lire des tableaux, des graphiques et des diagrammes. Il est nécessaire d'enseigner aux élèves comment développer ces habiletés. Les graphiques doivent être compris pour être utiles. Ils doivent être soigneusement examinés, lus et interprétés d'une façon régulière. Ceci veut dire que les élèves ont besoin de voir des graphiques et des diagrammes souvent et en plus grande variété que le nombre limité offert dans la plupart des manuels scolaires.

Lecture de tableaux - Pour obtenir de l'information d'un tableau, on doit connaître le but du tableau, être capable de repérer l'information en suivant les lignes jusqu'au point où elles s'entrecroisent, et tirer des conclusions de l'information présentée. Pour développer des habiletés dans la lecture de tableau, poser de questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel est le titre?
2. Quelles unités de mesure sont utilisées?
3. Quels sont les titres des colonnes?
4. Quels sont les sous-titres?
5. Où les lignes se rencontrent-elles? Qu'est-ce que cela veut dire?
6. Comment pouvez-vous utiliser cette information?

Lecture de graphiques (à barres, circulaires, linéaires, à image) - Pour obtenir de l'information d'un graphique, on doit connaître le but du graphique, déterminer les unités de mesure, résumer et déduire les significations. Pour développer des habiletés en lecture de graphiques, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Quel type de graphique utilise-t-on?
2. Quelle information présente-t-on? Quelle est l'idée principale?
3. Quelle est l'unité de mesure?
4. Quels sont les symboles utilisés? Que signifie chacun d'eux?
5. Quelle est l'importance de l'information présentée?

Certaines erreurs dans les graphiques peuvent conduire à des données erronées : graphiques trop simplifiés, des symboles différents en taille et en forme, des graphiques présentés sur des grilles déformées, des échelles qui ne commencent pas avec zéro et des graphiques qui montrent des gradations irrégulières.

Lecture de diagrammes - Pour obtenir de l'information d'un diagramme, il faut être capable d'en identifier les parties et de percevoir leurs relations. Pour développer des habiletés dans la lecture de diagrammes, poser des questions semblables à celles qui suivent :

1. Qu'est-ce qui est représenté dans le diagramme?
2. Quelle est la place des différentes parties?
3. Quelles sont les relations entre différentes parties?
4. Pourquoi a-t-on inclus un diagramme?

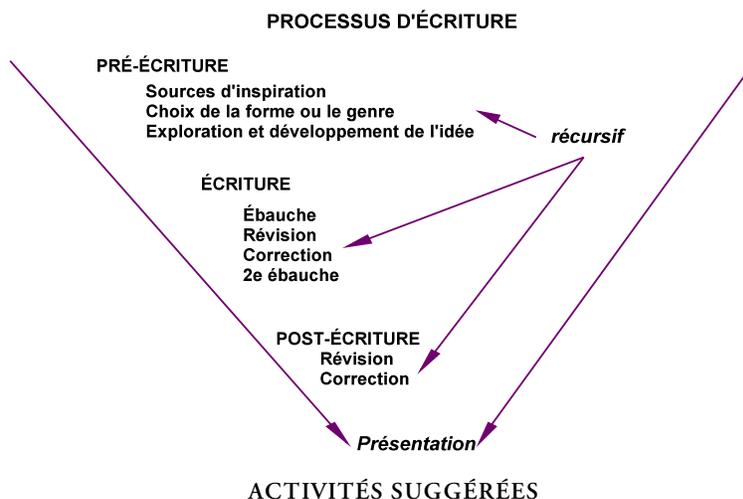
ANNEXES D

RÉDACTION

D-1	Processus d'écriture : activités suggérées.....	331
D-2	Grilles d'appréciation de rendement.	333
D-3	Cadre de texte.	339
D-4	Résumé hiérarchique.	341
D-5	Correction d'erreurs.	343
D-6	Erreurs courantes.....	347

D-1

Processus d'écriture : activités suggérées

**PRÉ-ÉCRITURE**

Sources d'inspiration
Choix de la forme ou le genre
Exploration et développement de l'idée

*récursif***ÉCRITURE**

Ébauche
Révision
Correction
2e ébauche

POST-ÉCRITURE

Révision
Correction

*Présentation***Sources d'inspiration**

- ses propres pensées, sentiments, rêves, désirs, souvenirs (voyages, autres expériences)
- lectures : poésie, récits, romans, pièces de théâtre, magazines, journaux, compositions d'autres élèves
- interviews, débats
- pièces de théâtre, spectacles
- matchs sportifs
- musique

Choix de la forme ou le genre

- récit
- poème
- journal intime
- lettre
- essai
- compte rendu
- critique
- éditorial
- pièce, scénario
- autobiographie
- bande dessinée
- liste
- affiche
- annonce
- invitation
- recette
- directions
- couverture d'un livre

Exploration et développement de l'idée

- discussion en classe
- séances de remue-méninges
- conversations avec des camarades
- dramatisation
- création de diagrammes, de dessins, d'images, de photos
- lectures
- réflexion
- planification
 - notes
 - recherches (au besoin)
 - plan ou diagramme

Ébauche

- noter toutes les idées et phrases qui viennent à l'esprit
- encercler les idées-clés
- discuter avec des camarades
- clarifier le but, le public visé, la forme
- faire un premier brouillon

Révision

- se relire de façon critique : contenu, organisation (logique? cohérente?), clarté, pertinence des détails ou illustrations, intérêt, style, introduction, développement, conclusion
- faire les changements qui s'imposent

Correction

- se relire attentivement : orthographe, grammaire, ponctuation, emploi de majuscules
- consulter au besoin un dictionnaire, un ouvrage de grammaire

Présentation

- partager sa composition avec d'autres : lectures silencieuses ou à haute voix, enregistrement, dramatisation, exposition au tableau d'affichage, publication (livret fabriqué par l'élève, journal ou magazine de classe, anthologie), dépôt à la bibliothèque

Adapté de *Les arts du langage. Programme intensif et d'immersion en français (1993)*. Ministère de l'Éducation et la Formation. Province de l'Ontario.

D-2

Grilles d'appréciation de rendement

Une échelle d'appréciation en écriture					
O R G A N I S A T I O N	Critères		Description de la performance	Cote	Explication de la cote
	1 ^{re} L E C T U R E	1	L'ensemble du texte contient tous les éléments d'information qui permettent au lecteur de bien comprendre le message.	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Le message est compréhensible et n'est altéré par aucune ambiguïté. Le message est compréhensible à la première lecture. Le message est plus ou moins compréhensible à la première lecture. Le message n'est pas compréhensible à la
		2	Le texte est COHÉRENT : <i>cohérence des idées.</i>	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Texte très cohérent Texte cohérent Texte peu cohérent Texte incohérent
	2 ^e L E C T U R E	3	L'élève respecte les consignes relatives à l'INTRODUCTION : <i>présenter le sujet et le point de vue de façon claire et concise.</i>	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Introduction qui dépasse les exigences du niveau cible. Par exemple, l'élève amène le sujet avant de l'énoncer, annonce ses arguments, s'adresse au lecteur, ou précise son point de vue. Présentation claire et concise du sujet ET de l'opinion. Présentation claire et personnelle (pas entièrement copiée) du sujet, absence d'opinion. Le sujet est introduit uniquement dans les termes du cahier, c'est-à-dire copié textuellement; absence d'opinion.
4		L'élève respecte les consignes relatives au DÉVELOPPEMENT : <i>donner au moins deux raisons pertinentes et qui sont appuyées sur des faits ou sur des exemples.</i>	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Deux raisons ou plus dont DEUX sont appuyées sur un fait ou sur un exemple. Le contenu est toujours pertinent. L'élève ne s'écarte jamais du sujet. Deux raisons, au moins, dont UNE est appuyée sur un fait ou sur un exemple. Le contenu est presque toujours pertinent (un seul écart). Une raison appuyée. Le contenu est généralement pertinent (deux ou trois écarts). Une ou plusieurs raisons sans appui. Aucune raison appuyée. Le contenu est rarement pertinent (plus de trois écarts).	

Grille d'appréciation de rendement

Une échelle d'appréciation en écriture (suite)					
O R G A N I S A T I O N	Critères		Description de la performance	Cote	Explication de la cote
	2 ^e L E C T U R E	5	L'élève respecte les consignes relatives à la CONCLUSION : résumer ses propos et terminer par une phrase-choc.	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	L'élève résume son argumentation, rappelle son opinion ET termine par une phrase choc. L'élève rappelle son opinion sans résumer son argumentation ET termine par une phrase choc. L'élève rappelle son opinion, OU résume ses propos, OU termine par une phrase choc. Absence de conclusion. En cas de doute, on doit considérer qu'il n'y a pas de conclusion.
		6	Les ÉLÉMENTS ÉPISTOLAIRES sont corrects et appropriés au type de lettre et au destinataire.	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Cinq éléments. Quatre éléments dont l'appel, la salutation et la signature. Trois éléments dont l'appel et la signature. Deux éléments ou moins.
		7	Le TON employé est approprié au destinataire.	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	Aucune erreur. 1 faute dans le développement. 1 faute dans l'introduction ou dans la conclusion. 2 fautes ou plus.
		8	Le VOCABULAIRE est précis.	A. Supérieur B. Cible C. Seuil D. Échec	0 à 5 fautes 6 à 10 fautes 11 à 15 fautes plus de 16 fautes

Grille d'appréciation de rendement					
Critères		Échelle descriptive		Note	Total
S I T U A T I O N D E C O M M U N I C A T I O N E T D I S C O U R S	1. Informations précises, complètes et pertinentes	A: Présence plus que suffisante d'informations précises, complètes et pertinentes B: Présence suffisante d'informations précises, complètes et pertinentes C: Présence insuffisante d'informations précises, complètes et pertinentes D: Présence très insuffisante d'informations précises, complètes et pertinentes et présence de plusieurs informations non pertinentes	14 10 6 1		/14
	2. Absence d'opinions	A: Pas d'expressions d'opinions B: 1-3 expressions d'opinions C: 4-6 expressions d'opinions D: Plus de 6 expressions d'opinions	14 10 6 1		/14
	3. Éléments du discours qui servent à préciser des informations (noms propres et communs, adjectifs, adverbes, compléments circonstanciels; organisation des informations entre elles; disposition de texte sur la page)	A: Présence plus que suffisante d'éléments du discours qui servent à préciser des informations B: Présence suffisante d'éléments du discours qui servent à préciser des informations C: Présence insuffisante d'éléments du discours qui servent à préciser des informations D: Présence très insuffisante d'éléments du discours qui servent à préciser des informations	11 7 4 1		/11
	4. Articulation du texte (paragraphe, mots de transition)	A: Indices très pertinents et très variés B: Indices assez pertinents et assez variés C: Indices peu pertinents et peu variés D: Indices rarement pertinents et rarement variés	12 8 4 1		/12

Grille d'appréciation de rendement (suite)				
Critères		Échelle descriptive	Note	Total
L A N G U E	5. Vocabulaire précis, varié et correct	A: Vocabulaire précis, varié et correct (pas d'anglicisme) B: Vocabulaire assez précis, assez varié et assez correct (peu d'anglicismes) C: Vocabulaire peu précis, peu varié et peu correct (quelques anglicismes) D: Vocabulaire très peu précis, très peu varié et très peu correct (plusieurs anglicismes)	12 8 4 1	/12
	6. Les phrases simples sont bien construites (type de phrase approprié - en l'occurrence affirmatif -, ordre des mots et des groupes de mots correct)	A: Toutes les phrases simples sont bien construites B: Presque toutes les phrases simples sont bien construites; quelques-unes seulement posent un problème C: Plusieurs phrases simples posent un problème D: La plupart des phrases posent un problème	10 7 4 1	/10
	7. Les verbes, sont utilisés, tant dans leur forme que dans leur emploi relatif, de manière appropriée au texte	A: Utilisation adéquate toujours : 0-2 erreurs B: Utilisation adéquate presque toujours : 3-5 erreurs C: Utilisation adéquate souvent 6-8 erreurs D: Utilisation adéquate rarement : 9 erreurs et plus	10 7 4 1	/10
	8. Les signes de ponctuation sont utilisés adéquatement	A: Utilisation adéquate toujours : 0-2 erreurs B: Utilisation adéquate presque toujours : 3-5 erreurs C: Utilisation adéquate souvent 6-8 erreurs D: Utilisation adéquate rarement : 9 erreurs et plus	8 5 2 1	/8
	9. Les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage et grammaticale	A: Respect des contraintes orthographiques, toujours : 0-2 erreurs B: Respect des contraintes orthographiques, presque toujours : 3-5 erreurs C: Respect des contraintes orthographiques, souvent 6-8 erreurs D: Respect des contraintes orthographiques, rarement : 9 erreurs et plus	9 6 3 1	/9

Grille d'appréciation de rendement

Échelle de correction					
POINTS	CONTENU	DÉVELOPPEMENT	STRUCTURE DE PHRASES	VOCABULAIRE	USAGE
5 S U P É R I E U R	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève et s'accordent avec l'atmosphère et la motivation des personnages. Des détails précis décrivent les personnages physiquement et indiquent clairement leurs motifs ou les sous-entendent. Des détails décrivant le cadre créent et maintiennent l'atmosphère ou l'état d'esprit.	Les événements ou les actions s'enchaînent logiquement et de façon à créer un effet. Il y a un certain suspense. Les détails décrivant les personnages et le cadre sont habilement intégrés à l'action de l'histoire. L'histoire se termine par une conclusion appropriée.	La construction des phrases obéit à un choix judicieux et logique. Le type et la longueur des phrases sont variés et employés avec pertinence. Les mots de coordination et de subordination sont employés à bon escient. Les phrases incomplètes, s'il y en a, sont voulues pour créer un effet.	Les expressions et les termes précis sont choisis avec soin pour créer des images vivantes ou pour donner des détails précis. Les mots sont employés avec justesse.	La qualité de la copie est rehaussée par le bon emploi des majuscules et de la ponctuation, ainsi que par le respect de l'orthographe et de la grammaire. Il y a peu d'erreurs et elles ne nuisent pas à la clarté de la composition.
4 C O M P É T E N T	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève et sont liés à la motivation des personnages. Des détails appropriés décrivent les personnages et font allusion à leurs motifs. Les détails décrivant le cadre créent l'atmosphère ou l'état d'esprit, mais ne les maintiennent pas.	Les événements ou les actions s'enchaînent logiquement. Il y a un effort pour créer le suspense. Les détails décrivant les personnages et le cadre sont bien intégrés à l'action de l'histoire. L'histoire se termine par une conclusion.	La construction des phrases obéit à un choix. Le type et la longueur des phrases sont souvent variés et employés avec une certaine pertinence. Il y a des mots de coordination mais sans abus. Les mots de subordination sont employés avec à-propos. Les phrases incomplètes ou les phrases à rallonge, ou les deux, s'il y en a, sont voulues pour créer un effet et ne nuisent pas au sens.	Les expressions et les termes précis sont souvent employés et dénotent une certaine attention pour créer des images ou pour préciser les détails donnés. Les mots sont employés avec justesse.	La qualité de la copie est renforcée parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont essentiellement bons. Les quelques erreurs ne nuisent pas à la clarté de la composition.
3 S A T I S F A I S A N T	Les événements ou les actions sont plausibles dans le contexte établi par l'élève bien que la crédibilité puisse en être douteuse et prévisible. Des détails appropriés mais généraux décrivent les personnages et le cadre. Les détails éclaircissant les motifs ou donnant l'état d'esprit sont absents ou, s'ils sont présents, sont imprécis.	En général, les événements ou les actions s'enchaînent logiquement. Les détails décrivant les personnages et le cadre semblent avoir été ajoutés après coup ou il y a un manque de suspense et d'action, mais ils n'exercent jamais une influence gênante. Il y a un effort de conclusion.	La construction des phrases obéit habituellement à un choix. Le type et la longueur des phrases sont parfois variés pour créer un effet, bien qu'il y ait un abus des mots de coordination. Il peut y avoir des mots de subordination. Les phrases à rallonge ou les phrases incomplètes, ou les deux, s'il y en a, nuisent parfois au sens.	Les expressions et les termes précis sont parfois employés pour préciser les détails et les images, mais des termes généraux apparaissent. Les mots sont généralement employés avec justesse.	La qualité de la copie est satisfaisante parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont généralement bons. Les erreurs nuisent parfois à la clarté de la composition.

Grille d'appréciation de rendement

Échelle de correction (suite)					
POINTS	CONTENU	DÉVELOPPEMENT	STRUCTURE DE PHRASES	VOCABULAIRE	USAGE
2 L I M I T É	Les événements ou les actions sont généralement plausibles dans le contexte établi par l'élève, mais manquent souvent de crédibilité, ou les événements ou les actions sont prévisibles, mais la description en est vague.	On décède un enchaînement des événements, mais il n'y a pas de cohérence. Les détails décrivant les personnages ou le cadre, ou les deux, ne sont pas intégrés à l'action de l'histoire. Il n'y a pas de conclusion ou, s'il y en a une, elle n'est pas appropriée ou elle ne concorde pas avec le développement.	La construction des phrases laisse parfois à désirer. Le type et la longueur des phrases sont rarement variés et il y a un emploi abusif des mots de coordination. Les mots de subordination employés sont inappropriés. Des phrases incomplètes ou à rallonge, ou les deux, sont souvent employées et elles nuisent au sens.	Les expressions et des termes généraux sont souvent employés là où le mot et l'expression justes auraient fait plus d'effet. Les termes précis, s'il y en a, sont souvent mal employés ou manquent de maturité.	La qualité de la copie est diminuée parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont généralement défectueux. Les erreurs nuisent souvent à la clarté de la composition.
1 P A U V R E	Les événements ou les actions sont généralement plausibles mais sont présentés de façon confuse. Les détails appropriés décrivant les personnages et le cadre manquent.	On ne discerne pas d'enchaînement des événements. La présentation est confuse. Il n'y a pas de conclusion ou bien elle est inappropriée ou brusque.	La construction des phrases laisse généralement à désirer. Le type, la longueur et la structure des phrases manquent de maturité et sont répétitifs. Les mots de coordination ont été employés continuellement. Les phrases incomplètes ou à rallonge, ou les deux, sont courantes et nuisent sérieusement au sens.	Les expressions et les termes généraux ou vagues prédominent. Le choix des mots est limité.	La qualité de la copie est faible parce que l'emploi des majuscules, la ponctuation, l'orthographe et la grammaire sont constamment défectueux. Les erreurs nuisent sérieusement à la clarté de la composition.
INS I N S U F I S A N T	Trop succinct pour pouvoir former un jugement sur le contenu.				

D-3**Cadre de texte****CADRE DE TEXTE - Connaissances antérieures + réaction**

Même si je savais déjà que	_____
J'ai appris que	_____

J'ai aussi appris que	_____

Une autre chose que j'ai apprise	_____

La chose la plus intéressante que j'ai apprise	_____

Tiré de Giasson (1995)

CADRE DE TEXTE - Connaissances antérieures + révision

Avant de lire sur ce thème, je pensais que	_____
Mais en lisant, j'ai appris que	_____

J'ai aussi appris que	_____

Enfin, j'ai appris que	_____

Tiré de Giasson (1995)

D-4**Résumé hiérarchique****Section 1**

Sous-titre : _____

Mots-clés : _____

Idée principale _____

Éléments qui supportent l'idée principale _____

Section 2

Sous-titre : _____

Mots-clés : _____

Idée principale _____

Éléments qui supportent l'idée principale _____

Résumé hiérarchique (suite)

Section 3
Sous-titre : _____ _____
Mots-clés : _____ _____
Idée principale _____ _____
Éléments qui supportent l'idée principale _____ _____ _____

Résumé du texte en une phrase : _____ _____ _____

Adapté de Boyer, 1993.

D-5

Correction d'erreurs

Correction des expressions fautives

Expression fautive	Corriger par
<i>Je suis fini.</i>	J'ai fini
<i>Je suis six (sept, huit...) ans.</i>	J'ai six (sept, huit...) ans
<i>Je suis faim.</i>	J'ai faim
<i>Je suis froid.</i>	J'ai froid
<i>J'aime lui/l' aime elle.</i>	Je l'aime
<i>Je sais cette dame.</i>	Je connais cette dame
<i>Je faux aller.</i>	Il faut que j'aille/Je dois aller
<i>Est-ce que je peux va?</i>	Est-ce que je peux aller?
<i>Sur lundi.</i>	Lundi
<i>Sur la télévision.</i>	À la télévision
<i>Sur l'autobus, sur l'avion.</i>	En autobus, en avion
<i>Sur la ferme.</i>	À la ferme
<i>Parler sur le téléphone.</i>	Parler au téléphone
<i>Regarder pour/chercher pour quelque chose.</i>	Chercher quelque chose
<i>Elle regarde comme.</i>	Elle ressemble à
<i>Il a buddé moi.</i>	Il m'a dépassé
<i>Il parle à moi.</i>	Il me parle
<i>Aujourd'hui, c'est 25 degrés/c'est chaud.</i>	Aujourd'hui, il fait 25 degrés/il fait chaud
<i>Mon maman.</i>	Ma maman
<i>C'est mon.</i>	C'est le mien
<i>La rouge maison.</i>	La maison rouge
<i>Je a.</i>	J'ai
<i>Elle pas fait son travail.</i>	Elle ne fait pas son travail
<i>À mon maison.</i>	Chez moi

Tiré de *Français en immersion. Programme d'études pour le niveau élémentaire*. Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan (1992).

Expressions idiomatiques

ÊTRE CRITIQUE	
don't hold your breath	il ne faut pas être pressé sois bien patient
few and far between	rare
fly-by-night	éphémère et véreux(se)
gone downhill	détérioré
he really thinks he's something	il (elle) se prend pour un(e) autre
I wouldn't put it past him	cela ne m'étonnerait pas de lui (d'elle) je ne le (la) croirait pas incapable
it serves you right	ça t'apprendra tu l'as bien mérité
not what they're cracked up to be	pas aussi bon qu'on le dit
rub people the wrong way	prendre les gens à rebrousse-poil
that's par for the course	c'est typique
ENCOURAGER	
good for her	bravo
hang in there	tiens bon
if worst comes to worst	au pis aller
I'll keep my fingers crossed	je vais me croiser les doigts
I've got to hand it to you	il faut le reconnaître
never mind	n'importe laisse faire
no news is good news	pas de nouvelles, bonnes nouvelles
nothing ventured, nothing gained	qui ne risque rien, ne gagne rien
take a crack at it	tente ta chance
where there's a will, there's a way	quand on veut, on peut

Expressions idiomatiques (suite)

QUESTIONS D'ARGENT	
be out of pocket	payer de sa poche
his (her) bread and butter	son gagne pain
cheapskate	grippe-sous
easy come, easy go	ça part comme ça vient
it was a steal	c'était donné c'était une aubaine
she (he) lost his shirt	elle (il) a perdu une fortune
making money hand over fist	faire de l'argent comme de l'eau
moonlighting	cumuler deux emplois
on a shoestring	à peu de frais avec presque rien
well-to-do	riche; à l'aise
PRENDRE OU ÉVITER DES RISQUES	
a can of worms	un paquet de problèmes
a close call	on l'a échappé belle
don't put all your eggs in one basket	il ne faut pas mettre tous ses oeufs dans le même panier
heave a sigh of relief	pousser un soupir de soulagement
knock on wood	toucher du bois
out of the frying pan into the fire	aller de mal en pis
scared to death	mourir de peur
to skate on thin ice	s'aventurer en terrain glissant
to stick one's neck out	prendre un risque
wouldn't touch it with a ten-foot pole	je ne voudrais pas m'en mêler

D-6

Erreurs courantes

Les erreurs suivantes ont été compilées par Christine Besnard du Collège Universitaire Glendon. Selon elle, ce sont les erreurs les plus courantes à l'écrit.

1. Erreurs orthographiques

- J'*espère* (j'espère)
- Par *exemple* (exemple)
- *Tout* ce qui, *Tout* ce que (tous ce qui)
- *Personne*, *personnellement*, *personnalité*, *personnage* (personnellement, per-sonalité...)
- *Néanmoins* (néanmoins)

2. Erreurs de vocabulaire

Choisir le mot juste :

- *Résoudre* un problème
- *Surmonter* un obstacle
- *Réaliser* un rêve
- *Atteindre* un but
- *Suivre* un cours
- *Aller* à l'université
- *Assister* à un concert, à une conférence

Attention à l'anglais :

- *Dans* les années 80 (in the 80s)
- Il *est né* en 1988 (he was born)
- *En* même temps (at the same time)
- *Même* si (even though)
- *Souvent* (lots of times, beaucoup de fois)
- *Le jour* (l'année, l'heure...) où il est né... (the day, year, time...)

Faire la différence entre :

- Une(e) élève et un(e) étudiant(e)
 - L'élève va à l'école
 - L'étudiant(e) va à l'université.
- Un souvenir et la mémoire
 - On a des souvenirs de son enfance, de ses vacances.
 - On a une bonne ou une mauvaise mémoire (faculté mentale).

Attention aux prépositions

- Participer *à* quelque chose
- Être responsable *de* quelqu'un, *de* quelque chose
- *Dans* 7 ans, ce sera l'an 2008
- Être différent *de* quelqu'un, *de* quelque chose
- Passer une heure (la soirée, l'année...) *à* faire quelque chose (doing something)
- *Dans* ce film (roman, article, cours...) *il s'agit de...* (ce film s'agit de...)

3. Erreurs de grammaire■ **À CAUSE DE + NOM, PARCE QUE + VERBE**

À cause de est toujours suivi d'un nom et *parce que* est toujours suivi d'un verbe.

- Elle est tombée amoureuse de lui *à cause de son charme*.
- Il a décidé d'aller à Québec *parce qu'il voulait* la revoir.

■ **APRÈS**

Après doit être suivi de l'infinitif passé (être ou avoir + participe passé).

- *Après être sortie*, elle sentait en pleine forme.
- *Après avoir fini* ses lectures, elle s'est paisiblement endormie.

■ **AUSSI**

Quand, dans un raisonnement, on veut ajouter une idée supplémentaire, on doit commencer une nouvelle proposition par *de plus* ou *en outre* (moreover).

Dans ce genre de situation, on ne peut pas utiliser *aussi* en début de phrase.

- Ce bureau est très isolé. *De plus*, il est très sombre ce qui le rend encore moins agréable.
- Québec est une jolie ville. *De plus*, on y parle français ce qui m'intéresse.

Aussi peut introduire une proposition, mais il marque alors un rapport de conséquence avec celle qui précède et il provoque l'inversion du verbe et de son sujet.

- Elle n'aime ni le soleil, ni la mer, *aussi* ne va-t-elle jamais à la plage.
- Il ne fait pas de sport et mange beaucoup, *aussi* risque-t-il une crise cardiaque.

■ **AVANT QUE + SUBJONCTIF, APRÈS QUE + INDICATIF**

Avant que est suivi du subjonctif tandis qu'*après que* est suivi de l'indicatif.

- Je l'inviterai au restaurant *après qu'il aura fini* d'étudier.
- Assure-toi d'avoir tout fini *avant qu'elle ne vienne*.

■ **ÇA**

Ça, qui est la contraction de *cela*, s'utilise à l'oral, plutôt qu'à l'écrit, où on lui préfère *cela*.

- Il n'arrête pas de penser à *cela*.
- Ne rêvez pas à *cela* car vous risquez d'être déçu!

■ DE + adjectif

Quand un nom pluriel est précédé d'un adjectif, on emploie *de* plutôt que *des*.

- Elle a *de* si bonnes notes que tout le monde la félicite.
- Il a *de* très jolies mains.

■ DE + nom

L'article indéfini (un, une, des) et l'article partitif (du, de la) deviennent *de* dans les phrases négatives.

- Je n'ai pas *de* voiture ni *de* bicyclette si bien que je marche pour venir au collège.
- Je ne vois pas *de* nuages dans le ciel ce qui est bon signe.

Affirmative Interrogative	Négative
un	de
une	de
des	de

■ DEPUIS, PENDANT, IL Y A

DEPUIS + le présent (for, since + present perfect)

- J'habite ici *depuis* 10 ans.
- Elle étudie *depuis* hier.

PENDANT + le passé composé (for + preterit)

- Elle *a habité* à Québec *pendant* 5 ans.
- Il *a voyagé* autour du monde *pendant* 10 ans.

IL Y A + le passé composé (preterit + ago)

- J'*ai lu* ce livre *il y a* bien longtemps.
- J'*ai été* en France *il y a* 3 ans.

■ LA FAMILLE, LE GOUVERNEMENT, LA POLICE...

Les collectifs tels *la famille, le gouvernement, la police, l'équipe...*, s'ils sont au singulier, sont suivis d'un verbe au singulier.

- Le gouvernement ontarien *s'est fait* beaucoup d'ennemis avec son contrat social.
- La police *n'a pas réussi* à retrouver le coupable de ce meurtre.

■ L'INFINITIF

Quand *deux verbes se suivent, le deuxième est à l'infinitif*:

- Elle veut *étudier* à Montréal l'an prochain.
- Il allait *déchirer* son livre quand elle est arrivée.

■ LE PLUS... DE, LE MOINS.. DE

La deuxième partie d'un superlatif est toujours *de* (et non pas « dans », comme en anglais).

- Elle est *la moins* adorable *de* toute la famille (in the whole family).
- C'est *le plus* beau pays *du* monde (in the world).

■ LES NATIONALITÉS

S'il s'agit de *noms*, on met une majuscule, s'il s'agit d'*adjectifs*, on met une minuscule.

- Il y a actuellement 25 millions de *Canadiens* au Canada.
- Les *Japonais* voyagent beaucoup.
- Les parfums *français* sont connus à travers le monde.
- Les vins *californiens* sont excellents.

■ LA NÉGATION

La négation se compose de *deux mots* : ne... pas, ne ... jamais, ne ... plus, ne... personne, ne ...rien, ne... aucun(e), ne... point.

- Elle *n'a rien* mangé aujourd'hui.
- Il *n'a vu personne*.

Les principales exceptions à cette règle sont : *ne... pas encore, ne ... nulle part, ne ... ni ... ni*.

- Je *n'ai* été *nulle part* cet été.
- Nous *n'avons* bu *ni* thé *ni* café.

■ ON + LA VOIX ACTIVE

L'anglais a davantage recours au passif que le français. Ainsi, le français utilise plus « on » suivi de la voix active.

- Hier, *on m'a dit que* (I was told that) j'avais beaucoup d'étudiants et *on m'a donné* (I was given) de grandes salles de classe.
- *On parle* français (French is spoken) au Québec.
- À Tahiti, *on lui a offert* (she was offered) beaucoup de fleurs et *on lui a montré* (she was shown) toutes les merveilles de cette île.

■ LES PARTIES DU CORPS

La plupart du temps et surtout pour les actions courantes, on utilise *un article défini*. (le, la, les) plutôt qu'un adjectif possessif (son, sa, ses), devant les parties du corps.

On garde cependant le possessif si la phrase est ambiguë.

- Il se tient, *les mains* dans *les poches* (with his hands).
- En t'entendant, il haussait *les épaules* (his shoulders).
- Elle *s'est* fait mal *au* genou (her knee).
- Ne *te* brûle pas *le* doigt (your finger).

■ LES PAYS

Les *noms de pays, de provinces et d'états* sont soit féminins singuliers, soit masculins singuliers, soit pluriels.

Ils sont *féminins* quand ils se terminent par la voyelle *e*.

- La France, la Turquie, l'Argentine... sauf le Mexique, le Zaïre, le Cambodge.

Ils sont *masculins* quand ils se terminent par une consonne ou une autre voyelle que *e*.

- Le Canada, le Maroc, le Japon, le Portugal... sauf la Saskatchewan.

Ils sont parfois pluriels.

- Les États-Unis.

Ils sont toujours précédés d'un article :

- *Le* Canada est un pays très vaste qui vaut la peine d'être visité.
- *Le* Japon est minuscule par rapport au Canada.

Quand ils sont précédés d'une préposition :

Les noms féminins sont précédés de *en* :

- Je vis *en* France et *en* Allemagne.

Les noms masculins sont précédés de *au* :

- Elle ira *au* Québec puis *au* Vietnam cette année.

Les noms pluriels sont précédés de *aux* :

- Il déménagera *aux* États-Unis en septembre.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Villes	Pays, provinces, états...
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Pas d'articles <ul style="list-style-type: none"> • Toronto est une belle ville. ➤ <i>à</i> <ul style="list-style-type: none"> • Elle vit <i>à</i> Québec. • Il ira <i>à</i> Jérusalem 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ <i>Lel/lalles</i> <ul style="list-style-type: none"> • J'ai déjà visité le Maroc, la Belgique et les États-Unis. ➤ <i>au, en aux</i> <ul style="list-style-type: none"> • Il vit <i>au</i> Québec et il voyage chaque année <i>en</i> Hongrie et <i>aux</i> Bahamas.

■ PEUT-ÊTRE

Quand *peut-être* est en début de phrase, il doit être suivi de *que* ou de l'inversion du verbe et de son sujet.

- *Peut-être* qu'il fera beau demain.
- *Peut-être* fera-t-il beau demain.

■ PLUSIEURS

Plusieurs et *beaucoup* ne sont pas équivalents. Il ne faut donc pas les confondre. En effet, « plusieurs » signifie « plus d'un » alors que « beaucoup » signifie « un grand nombre », « une grande quantité ».

- J'ai *plusieurs* voitures. En fait, j'en ai deux.
- Elle a *beaucoup de* livres qui couvrent tous les murs de son bureau.

■ LA PROFESSION, LA NATIONALITÉ, LA RELIGION

On omet l'article quand les noms *de profession*, *de nationalité* et *de religion* sont précédés des verbes *être*, *devenir* ou *rester*.

- Elle n'*est pas canadienne*, et *pourtant*, elle *est professeure* depuis bien longtemps.
- Il a accepté de *devenir président* même si, à cause de la récession, les temps sont très difficiles!

■ QUAND, DÈS QUE, TANT QUE

Après *quand*, *lorsque*, *dès que*, *aussitôt que* et *tant que*, on utilise *le futur* si l'action a lieu dans le futur (alors qu'en anglais, on utilise le présent).

- *Quand* je quitterai Glendon (when I leave Glendon), je serai bilingue.
- *Tant qu'*il pleuvra (as long as it rains), nous n'aurons pas peur de la sécheresse.
- *Dès que* tu auras terminé d'écrire cet essai, nous sortirons.

■ LES EXPRESSIONS DE QUANTITÉ

On omet l'article après les *expressions de quantité* telles que : beaucoup de, peu de, trop de, pas assez de, tellement de, autant de...

- Elle a *tant d'*amis qu'elle n'est jamais seule.
- J'ai *peu de* problèmes en ce moment.
- En décembre nous avons toujours *trop* d'essais à rédiger!

Les principales exceptions à cette règle sont : *bien du (de la, des) + nom*, *la plupart du (de la, des) + nom* et *plusieurs + nom*.

- J'étudie *plusieurs* langues cette année.
- Au Canada, *bien des* gens sont bilingues.
- Il passe la *plupart* du temps à lire.

■ QUELQUE CHOSE, RIEN, QUELQU'UN, PERSONNE

Quand *quelque chose*, *rien*, *quelqu'un* et *personne* sont suivis d'un adjectif, celui-ci *est invariable* et il est précédé de la préposition *de*.

- Je n'ai rencontré personne *d'intéressant*.
- Elle a préparé quelque chose *de délicieux* pour ce soir.
- Nous n'avons jamais rien vu *de pareil!*

■ SI (hypothétique)

Après un *si* marquant une condition ou une hypothèse, on *ne peut jamais utiliser le futur ou le conditionnel*. On a le choix entre le présent, l'imparfait ou le plus-que-parfait.

- *Si* je ne *viens* pas, il sera déçu.
- *Si* elle *était* malade, elle ne viendrait pas.
- *S'il n'avait* pas plus, je serais sortie.

TABLEAU RÉCAPITULATIF

Proposition subordonnée	Proposition principale.
Si + présent	Futur
Si + imparfait	Conditionnel présent
Si + plus-que-parfait	Conditionnel passé

■ LES VILLES

Les *noms de villes* ne sont pas précédés d'articles sauf quelques rares exceptions comme le Caire, la Nouvelle-Orléans et le Mans.

- *Paris* est une très belle ville.
- *Toronto* est une ville qui n'arrête pas de croître.
- J'habite *à* Montréal.
- Elle va *à* NewYork dans un mois.
- Elle étudiera *à* Québec (Quebec City) l'an prochain.
- Il revient *de* Lausanne où il a passé d'excellentes vacances.

ANNEXE E

LEXIQUE

Lexique

Apprentissage coopératif

Une stratégie d'enseignement qui consiste à faire travailler des élèves ensemble au sein de groupes où il existe une interdépendance positive.

Auto-appréciation

Appréciation que l'élève fait de ses progrès selon des buts personnels ou les résultats d'apprentissage identifiés dans un programme d'études.

Compétence langagière cognitivo-académique

La capacité de l'élève à utiliser la langue pour diverses fonctions dans des situations diversifiées et pour des buts particuliers. Au niveau cognitivo-académique l'élève travaille à un plus haut niveau de complexité, en manipulant l'information, en la schématisant et en la présentant sous une nouvelle forme.

Compétence médiatique

La capacité de l'élève à utiliser les différents médias (télévision, radio, Internet, etc.) pour diverses fonctions dans des situations diversifiées et pour des buts particuliers.

Constellation

Une représentation graphique où on fait des liens entre des idées et un thème principal. Ces associations sont ensuite regroupées par catégorie.

Diaporama

Montage ou projection de diapositives.

Diorama

Représentation d'une scène en trois dimensions où sont placés des objets, des figures, etc., devant un décor peint en deux dimensions.

Échelle d'appréciation

Instrument qui permet de consigner son opinion à propos des qualités d'un apprentissage ou d'une performance.

Élément déclencheur

Un fait qui rompt la situation initiale dans une nouvelle littéraire et qui oblige le personnage à réagir. Dans un conte c'est l'élément qui fait que le héros ou l'héroïne reçoit une mission.

Éléments épistolaires

Les éléments qui ont rapport à la correspondance par lettres.

Éléments prosodiques

Éléments phoniques (accent, durée des phonèmes) qui caractérisent le mot, la syllabe.

Enseignement explicite

Méthode d'enseignement qui aide les élèves à intérioriser de l'information pertinente. L'enseignant présente le contenu en petites étapes et vérifie la compréhension des élèves. Il aide les élèves à observer, à représenter l'information, à organiser les idées et à résumer et à appliquer les notions acquises. Les élèves apprennent à être des apprenants autonomes.

Exposé

Bref discours sur un sujet précis.

Fiches anecdotiques

Descriptions écrites des observations de l'enseignant au sujet de l'élève.

Figures de style

Effet de signification produit par une construction particulière de la langue qui s'écarte de l'usage le plus courant (par exemple, métaphore, oxymore, comparaison, etc.).

Grille d'observation

Un instrument qui sert à constater les stratégies d'étude ou d'apprentissage utilisées par l'élève pour exécuter une tâche. Il est particulièrement utile pour connaître la démarche employée par l'élève.

Indicateur de rendement

Comportement ou élément d'une performance ou d'un processus qui renseigne sur la progression ou la réalisation de résultats établis.

Indices morpho-syntaxiques

Signes qui aident au processus de lecture en relation entre les énoncés. Ils se réfèrent en particulier à la morphologie (classement des mots en catégories verbes, adjectifs, etc.) et à la syntaxe (les règles grammaticales régissant l'ordre des mots, la ponctuation et la construction des phrases).

Matrice

Tableau d'éléments disposés en lignes et en colonnes.

Mots connecteurs (ou marqueurs de relation)

Les mots ou groupes de mots qui servent à marquer explicitement la relation entre les éléments d'une phrase ou entre les phrases.

Objectivation

Processus de rétroaction par lequel l'élève prend conscience du degré de réussite de ses apprentissages, se fixe de nouveaux buts et détermine les moyens pour parvenir à ses fins.

Panegyrique

Discours à la louange d'une personne illustre, d'une nation, d'une cité.

Panel

Une technique de communication par lequel un groupe de trois à six personnes, représentant chacune un sous-groupe de participants, réalise devant un auditoire une discussion sur un thème donné. Contrairement au débat, les panélistes n'ont pas d'échanges entre eux d'idées contradictoires.

Péripéties

Changement brusque de la situation dans une pièce de théâtre ou un récit.

Portfolio

Ensemble des pièces, travaux, exposés que l'élève propose comme preuve de son apprentissage.

Proposition principale

Une unité constituée d'un énoncé composée en général d'un groupe nominal et d'un groupe verbal qui dans un groupe de propositions, exprime assez souvent l'idée principale. Elle commande à une ou plusieurs autres propositions qui lui sont subordonnées. Elle ne dépend d'aucune, mais elle a une ou plusieurs propositions sous sa dépendance.

Proposition secondaire

Une proposition qui dépend d'une autre proposition et lui est rattachée par un mot-outil de subordination (une conjonction, un pronom relatif). La proposition subordonnée complète ou modifie le sens de la proposition principale dont elle dépend.

Récit

Type d'écrit (réel ou fictif) appartenant au genre narratif, avec une structure qui lui est propre (situation initiale, noeud, situation finale).

Réflexion

Retour de la pensée elle-même en vue d'examiner plus à fond l'apprentissage ou l'appréciation de rendement effectuée.

Registre de langue

On distingue trois registres de langue en français (langue familière, courante ou soutenue). À chaque registre correspond une syntaxe, une prononciation ou encore un vocabulaire spécifique.

Réinvestissement

Dans cette étape de la démarche pédagogique, l'élève réutilise les habiletés, les connaissances et les techniques acquises dans des activités ultérieures. Il établit des liens entre ce qu'il vient d'apprendre et son vécu personnel.

Représentation

La gamme des moyens qui permettent à l'élève de créer une signification (théâtre, musique, mouvement, etc.).

Représentation graphique

Un schéma qui illustre des liens entre les idées ou les renseignements provenant d'un texte quelconque. Ces liens sont illustrés à l'aide de lignes, de flèches ou de formes géométriques (p. ex. la constellation, la matrice, l'étoile, etc.).

Sociogramme

Représentation graphique des relations inter-individuelles dans un groupe.

Synthèse

Opération intellectuelle par laquelle on rassemble les éléments de connaissance concernant un objet de pensée en un ensemble cohérent.

Tableau séquentiel

Un tableau représentant l'aspect évolutif d'un animal, d'une chose et d'un phénomène décrit dans un texte.

Visionnement

La signification donnée aux textes qui font partie de l'environnement visuel naturel et fabriqué dans lequel nous vivons (p. ex. les films, des chutes d'eau, etc.).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAMI, P.C. et al. *L'apprentissage coopératif. Théories, méthodes, activités*. Traduction de *Classroom Connections*, Montréal (Québec), Les Éditions de la Chenelière, 1996.
- ALBERTA EDUCATION, Language Services Branch. *Sciences - Secondaire deuxième cycle. Guide d'enseignement. Document provisoire*, 1994.
- ARMBRUSTER, B., ANDERSEN, T. et OSTERTAG, J. Teaching Text Structure to Improve Reading and Writing. *The Reading Teacher*, vol. 43, n° 2, p. 130-138, 1989.
- ARPIN, L. et CAPRA, L. , *L'apprentissage par projets*, Chenelière/McGraw-Hill, p.258, 2001.
- ASSOCIATION (L') CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION (ACPI). *Le journal de l'immersion*, vol. 19, n° 2., Mars 1996.
- ASSOCIATION (L') CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION (ACPI). *Recueil d'activités culturelles - L'immersion et l'interculturalisme : ouverture à la francophonie et aux autres cultures*, 1995.
- ASSOCIATION (L') CANADIENNE DES PROFESSEURS D'IMMERSION (ACPI). *Aimer lire en classe d'immersion*, 1995.
- BAULU-MACWILLIE, M. et al. *Les enquêtes d'Octobre* (Collection Franc'Arts), Laval (Québec), Groupe Beauchemin, 2004.
- BAULU-MACWILLIE, M. et al. *7, rue de l'Atlantique* (Collection Franc'Arts), Laval (Québec), Groupe Beauchemin, 2004.
- BÉLAIR, Louise M. *Profils d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique*, Montréal (Québec), Les Éditions de la Chenelière Inc., 1995.
- BELLANCA, J. et FOGARTY, R. *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*, (Polatine, Illinois), IRI/Skylight Publishing Inc., 1995.
- BELLAVANCE, R.E. L'enseignant face à l'erreur. *Le journal de l'immersion*, vol. 15, n° 1, juillet 1991.

- BERKOWITZ, S. Effects of Instruction in Text Organization on Sixth-Grade Students' Memory of Expository Reading. *Reading Research Quarterly*, vol. XXI, n° 2, p. 161-179, 1986.
- BLAIN, R. *Guide d'écriture*, Montréal (Québec), Vézina Éditeur.
- BLOOM, B.S. *Taxonomy of Educational Objectives : Handbook I - Cognitive Domain*, New York, Longman, 1977.
- BOYER, C. *L'enseignement explicite de la compréhension en lecture*, Boucherville, Graficor, 205 p., 1993.
- BRIÈRE-CÔTÉ, F., GORDON, C., LABELLE, G. et MOISAN, M. *Ly et Lison*, St-Jérôme (Québec), Éditions du Phare, 1994.
- BROWN, G. et YULE, G. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge, Cambridge University Press, 1983.
- CALVÉ, P. Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question. *Le journal de l'immersion*, vol. 15, n° 1, juillet 1991.
- CALVÉ, P. Pour enseigner le français... en français. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 50,1., 1993.
- CARMANT, N. *Étapes d'apprentissage du français en deuxième secondaire. Une approche simplifiée. Fiches d'accompagnement*, Montréal (Québec), Lidec Inc., 1995.
- CARMANT, N. *Étapes d'apprentissage du français en première secondaire. Une approche simplifiée. Fiches d'accompagnement*, Montréal (Québec), Lidec Inc., 1995.
- CARMANT, N. *Étapes d'apprentissage du français en troisième secondaire. Une approche simplifiée. Fiches d'accompagnement*, Montréal (Québec), Lidec Inc., 1995.
- CARON, J. *Quand revient septembre. Guide sur la gestion de classe participative*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill, 1994.
- CARON, J. *Quand revient septembre. Recueil d'outils organisationnels*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill, 1997.
- CELCE-MURCIA, M. Grammar Pedagogy in Second and Foreign Language Teaching, *TESOL Quarterly*, 25, p. 459-480, 1991.

- CHABOT, A.U. Application of Second Language Acquisition Research to the Bilingual Classroom, *Focus* 8, 1981.
- CHAMPAGNE-MUZAR, C. et BOURDAGES, J.S. *Le point sur... La phonétique en didactique des langues*, Anjou(Québec), Centre Éducatif et Culturel Inc., 1993.
- CHASE, N.D. et HYND, C.R. Reader Response : An Alternative Way to Teach Students to Think About Text, *Journal of Reading*, 30,6. P. 530-540, 1987.
- CORNAIRE, C. *Le point sur... La lecture en didactique des langues*, Anjou (Québec), Centre Éducatif et Culturel Inc., 1996.
- CUMMINS, J. et M. SAIN. *Bilingualism in Education*, New York, Longman Inc., 1986.
- CUMMINS, J. *Language Proficiency and Academic Achievement. Issues in Language Testing Research*, Washington, D.C. : Newbury House, 1983.
- CUMMINS, J. *The Construct of Language Proficiency in Bilingual Education. Georgetown University Round Table on Language and Linguistics*, Washington, D.C. : Georgetown University Press, 1980.
- DANIELS, H. *Literature Circles, Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*, Pembroke Publishers Limited, Canada, 2002.
- DAY, E. & Shapson, S. Integrating Formal and Functional Approches to Language Teaching in French Immersion: An Experimental Study. *Language Learning*, 41, p. 25-58, 1991.
- E.R.E., Éducation, (Trousse *Traits d'union* disponible chez Patrimoine Canadien : 3 Passage du chien-d'or, C.P. 6060, Haute-Ville, Québec, G1R 4V7).
- ERICSON, B., HUBLER, M., BEAN, T., SMITH, C. et BELLONE MACKENZIE J. Increasing Critical Reading in Junior High Classrooms. *Journal of Reading*, vol. 30, n° 5. p. 430-440, 1987.
- FANSELOW, J. The Treatment of Error in Oral Work. *Foreign Language Annals*, 10(5) : 583-59, 1977.
- FERRER, C., GAMBLE, J., et LEBLANC RAINVILLE, S., *L'Éducation aux droits de la personne*, Halifax, Fondation d'éducation des provinces Atlantiques, 1997.

FONDATION (LA) D'ÉDUCATION DES PROVINCES ATLANTIQUES. *Document d'encadrement du programme de français en immersion au Canada atlantique, 2000.*

GAGNÉ, E.D. *The Cognitive Psychology of School Learning*, Allyn & Bacon, 1997.

GARDNER, H. *The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach*, Toronto, Harper Collins, 1992.

GAUDET, A. et G. PELLETIER. *English and Mathematics Achievements in French Immersion Programs. The Canadian School Executive*, May 1993.

GENESE, F. Beyond Bilingualism : Sociocultural Studies in Immersion, dans *So You Want Your Child to Learn French!* B. Fleming et M. Whitla (réd.), Canadian Parents for French, Ottawa, 1990.

GENESE, F. Intégration de la langue seconde et des contenus de matières scolaires. *Bulletin de l'AQEFLS*, 13, 3-4, 1992.

GENESE, F. L'immersion française : une histoire à succès, *Québec français* 70, mai, 1988.

GENESE, F., *Learning Through Two Languages. Studies of Immersion and Bilingual Education*, Cambridge, Mass., Newbury House, 1987.

GIASSON, J. *La compréhension en lecture*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1990.

GIASSON, J. *La lecture - De la théorie à la pratique*, Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 1995.

GIASSON, J. *Les textes littéraires à l'école*. Montréal, Gaëtan Morin Éditeur, 2000.

GIBBONS, K. et al. *Omnisciences 9 - Feuilles reproductibles - Tome 1*. Traduction de *Sciencepower 9*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill, p. 114, 2001.

GLASSER, W. *La théorie du choix*. Traduction de *Control Theory*, Montréal (Québec), Les Éditions de la Chenelière, 1997.

GOUPIL, G. et LUSIGNAN, G. *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Boucherville, Gaëtan Morin Éditeur, 1993.

GOUVERNEMENT DU MANITOBA, Éducation et Formation professionnelle Manitoba/Bureau de l'éducation française, *Pédagogie différenciée. Français langue maternelle et Sciences humaines 53-54*, 1995.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC, *Guide pédagogique, secondaire, français langue seconde*.

HARLEY, B. & SWAIN, M. The Interlanguage of Immersion Students and its Implication for Second Language Teaching, dans A. Davies, C. Cripser & A.P.R. Howatt (Eds.), *Interlanguage*, pp. 291-311, Edinburgh : Edinburgh University Press, 1984.

HOLMES, B. The Effect of Prior Knowledge on the Question Answering of Good and Poor Readers, *Journal of Reading Behavior*, vol. 14. n° 4, 1983.

HOWDEN, J. et H. MARTIN. *La coopération au fil des jours - Des outils pour apprendre à coopérer*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill, 1997.

HOWDEN, J. et M. KOPIEC, *Ajouter aux compétences Enseigner, coopérer et apprendre au postsecondaire*, Montréal (Québec), Chenelière/McGraw-Hill, 2000.

HULLEN, J. et F. LENTZ. Pour une rentabilisation des pratiques pédagogiques en immersion, *Études de linguistique appliquée* 82, avril-juin, 1991.

HYERLE, D. Thinking Maps: Seeing Is Understanding, *Educational Leadership*, 53 (4), p. 85-89, 1995.

JEAN, Gladys, *Avec Brio : guide pratique de communication*, Prentice Hall Ginn Canada, 1996.

JOHNSON, N.J., ROSE, L. M. *Portfolios. Évaluation de portfolios*, Ministère de l'Éducation de la Colombie Britannique, 1997.

JOHNSTON, P. Prior Knowledge and Reading Comprehension Test Bias, *Reading Research Quarterly*, Vol. XIX n° 2, p. 219-240, 1984.

JONES, B.F., PIERCE, J. HUNTER B. *Educational Leadership*, p. C-25a-C-25b, Dec. 1988/Jan. 1989.

KRASHEN, S.D. *Writing : Research, Theory and Application*, Cambridge : Pergamon, 1984.

LAFLEUR, Marcel. *Droits devant*, Québec, ERE EDUCATION, 1998.

LAMBERT, W.E. et G.R. TUCKER. *The Bilingual Education of Children : The St.Lambert Experiment*, Rowley, Mass., Newbury House, 248 p., 1972.

LAPKINS, S. et M. SWAIN. Faisons le point, *Langue et société* 12, hiver, 1984.

LAZEARD, D. *Seven Ways of Teaching The Artistry of Teaching with Multiple Intelligence*, Palatine, II : IRI/Skylight Publishing, 1991.

LEBLANC, R. Rapport synthèse - Étude nationale sur les programmes de français de base. Association canadienne des professeurs de langues secondes et M. Éditeur, 1991.

LEFEBVRE, R. et L'ITALIEN, C., *Le petit lexique pour réussir ses productions écrites*, Graficor, 1998.

LEGENDRE, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Boucherville (Québec), Les Éditions françaises inc.,1988.

LEKI, I. Twenty-five Years of Contrastive Rhetoric , *TESOL Quarterly*, 25 (1), 1991.

LUSIGNANT, G. La lecture stratégique au secondaire, *Québec français*, n° 96, Hiver 1995.

LYSTER, R. The Role of Analytic Language Learning in French Immersion Programs, *The Canadian Modern Language Review*, 47, p. 159-176, 1990.

MARR, M., GORMLEY, K. Children's Recall of Familiar and Unfamiliar Text, *Reading Research Quarterly*, vol. XVIII, n° 1, p. 89-105, 1982.

MARZANO, R.J. *A Different Kind of Classroom : Teaching with Dimensions of Learning*, Alexandria, Va.: ASCD, 1992.

MARZANO, R.J., D.J. PICKERING. *Dimensions of Learning Teacher's Manual*, Alexandria, Va.: ASCD, 1977.

MASSÉ, Line, N. Rozon et G. Séguin. *Le français en projets - Activités d'écriture et de communication orale*, Chenelière/McGraw Hill, 1998.

MATTEAU, M., *13 à table*, Vanier, Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques, 2000.

- McGINLEY, N., DENNER, P. Story Impressions : A Prereading/Writing Activity, *Journal of Reading*, vol. 31, n° 3, p. 248-254, 1987.
- MEYR, B. Prose Analysis : Purposes, Procedures, and Problems, in B. Bitton et J. Black (Eds), *Understanding Expository Text*, Lawrence Erlbaum, Hillsdale, New Jersey, 1985.
- MILAN, C. Le rapport entre le cours de langue et les cours de matières dans les programmes d'immersion au niveau secondaire, *Les nouvelles de l'ACPI/CAIT News*, 11, 3, 1988.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ALBERTA, *Sciences - Secondaire deuxième cycle*, Guide d'enseignement, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, *Document d'appui*, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA COLOMBIE-BRITANNIQUE, *L'art du langage en immersion, Appendice pour l'immersion tardive*, 1993.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN, *Français en immersion - Niveau intermédiaire*, 1995.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN, *Les stéréotypes dans les vidéoclips, Unité intégrée pour la 7^e année*, unité modèle, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN, *Enseignement et apprentissage en langue seconde, Maternelle à 12^e année*, 1994.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DE LA FORMATION ET DE L'EMPLOI DE LA SASKATCHEWAN, *Français en immersion, Programme d'études pour le niveau élémentaire*, 1992.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Programme des écoles publiques*, 1999-2000.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Vision de l'intégration des technologies de l'information et des communications dans les écoles publiques de la Nouvelle-Écosse*, 1999.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Politique du programme des écoles publiques en matière d'accès et d'utilisation du réseau Internet*, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE LA SASKATCHEWAN, *Évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant*, janvier 1993.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12^e année, français langue seconde*, 1992.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Lire et aimer lire au secondaire, Fascicule 1, Projets et activités de lecture*, Document du ministère de l'éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Lire et aimer lire au secondaire, Fascicule 2, Bibliographie sélective commentée de livres de fiction québécois et étrangers*, Document du ministère de l'éducation du Québec.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC, *Pratiques communicatives 2, Module de perfectionnement collectif en didactique du français langue seconde. Guide de l'animateur et de l'animatrice*, p. 39-54, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA CULTURE DE LA NOUVELLE-ÉCOSSE, *Les résultats d'apprentissage à l'aube du XXI^e siècle*, 1997.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, PROVINCE DE L'ONTARIO, *Programmes intensifs et d'immersion en français*, 1993.

NAGY, W. *Teaching Vocabulary to Improve Reading Comprehension*, Newark, DEL : International Reading Association, 1990.

NESSSEL, D. *Channeling Knowledge for Reading Expository Text*, Journal of Reading, vol. 32, n^o 3, p. 231-236, 1988.

OGLE, D.M. The Know, Want to Know, Learn Strategy, in K.D. Muth, (Ed.), *Children's Comprehension of Text : Research into Practice*, pp 205-223, Newark, DE:IRA, 1989.

OUELLET, M. *Synthèse historique de l'immersion française au Canada suivie d'une bibliographie sélective et analytique*, Centre international de recherche sur le bilinguisme, 261 p., Québec, 1990.

- OXFORD, R. *Language Learning Strategies : What Every Teacher Should Know*, Newbury House, New York, NY, 1990.
- PAQUETTE, Y. L'enseignement de la composition française, un défi, *Les Nouvelles de l'ACPI/CAIT News*, 9,1, 1986.
- PATRIMOINE canadien Multiculturalisme. *Mettons fin au racisme*, 1999.
- PENNAC, Daniel. *Comme un roman*, Les Éditions Gallimard, France, 1992.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights, *L'art du langage en immersion française*, 1993.
- PROVINCE OF BRITISH COLUMBIA, Ministry of Education, Français langue première de la maternelle à la 12^e année - Document d'appui, 1996.
- ROBB, T., S. ROSS ET I. SHORTREED. Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality, *TESOL Quarterly*, 20 (1), 1986.
- ROBILLARD, Clément, A. GRAVEL et S. ROBITAILLE, *Le Métaguide ; un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre*, Groupe Beauchemin, 1998.
- ROBILLARD, Clément, A. GRAVEL et S. ROBITAILLE, *Complètement Métho : Trucs et astuces pour apprendre à apprendre*, Groupe Beauchemin, 2002.
- ROWE, M.B. Getting Chemistry off the Killer Course List, *Journal of Chemical Education*, 60/11, 954-956, 1983.
- RUFFO, A. *Les enfants de l'indifférence. Il suffit d'un regard*, Montréal (Québec), Les Éditions de l'homme, 1993.
- SAPHIER, J., GOWER, R. *The Skillful Teacher, Building your Teaching Skills*, Research for Better Teaching Inc., Massachusetts, 402 p., 1987.
- SAPHIER, J., HALEY, M.A. *Activators. Activity Structures to Engage Students' Thinking Before Instruction*, Research for Better Teaching, M.A. 43 p., 1993.
- SAPHIER, J., HALEY, M.A. *Summarizers, Activity Structures Integration and Retention of New Learning*, Research for Better Teaching Inc., MA 65 p., 1993.

SHAPSON, S. et DAY, E. A Longitudinal Evaluation of an Early Immersion Program in British Columbia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 3, 1-16, 1982.

SKINNER, D. *Access to Meaning: The Anatomy of the Language Learning Connection*, *Journal of Multicultural Development*, 6 (2), 1985.

SNOW, M.A. *Immersion Teacher Handbook, Educational Report Series*, Center for Language Education and Research, University of California, Los Angeles, 1987.

SNOW, M.A. *Immersion Teacher Handbook, Educational Report Series*, Center for Language Education and Research, Los Angeles, University of California, 1987.

SNOW, M.A., M. MET et F. GENESE. A Conceptual Framework for the Integration of Language and Content in Second Foreign Language Instruction, *TESOL Quarterly* 23 2, June, 1989.

ST-HILAIRE. L'éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire. Montréal (Québec), Chenelière / Mc Graw-Hill, 1998.

ST.PIERRE, L., D. LAING et L. MORTON. The Influence of French on the English Spelling of Children in Early French Immersion, *The Canadian Modern Language Review*, 51,2, 1995.

STOTSKY, S. Research on Reading Writing Relationships : A Synthesis and Suggested Directions, *Language Arts* 60, 627-642, 1983.

SWAIN, M. et S. LAPKIN. Evaluating Bilingual Education : A Canadian Case Study, Clevedon, England, *Multilingual Matters*, 1982.

SWAIN, M. What Does Research Say About Immersion Education, dans *So You Want Your Child to Learn French!*, B. Mlacak et E. Isabelle (réd.), Canadian Parents for French, Ottawa, 149 p., 1979.

TARASOFF, M. *Reading Instruction that Makes Sense*, Active Learning Institute, Victoria, B.C., 141 p., 1993.

TARDIF, C. Quelques traits distinctifs de la pédagogie de l'immersion, *Études de linguistique appliquée*, 82, p. 39-51, 1991.

TARDIF, J. *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*, Paris, ESF Éditeur, 1998.

- TARDIF, J. *Le transfert des apprentissages*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 1999.
- TARDIF, J. *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal (Québec), Les Éditions Logiques, 1997.
- TISSEYRE, P. *L'art d'écrire*, St-Laurent (Québec), Les Éditions P. Tisseyre, 1993.
- TOBIN, K. *Wait-time in Science—Necessary But Insufficient*, Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching, French Lick Springs, IN, April 1985.
- TREMBLAY, R. *Interaction orale. Plan de perfectionnement en français langue seconde*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel Inc., 80 p., 1991.
- TREMBLAY, R. *Production orale. Plan de perfectionnement en français langue seconde*, Montréal, Centre Éducatif et Culturel Inc., 58 p., 1989.
- VIGNOLA, M.-J. Apprendre à lire ou lire en apprenant : le paradoxe de la lecture en français langue seconde, *Le journal de l'immersion*, 19 (2), Mars 1996.
- VIGNOLA, M.-J. La correction des erreurs à l'oral : un des défis de l'immersion française, *Le journal de l'immersion*, 18, 1, 1994.
- VYGOTSKY, L.S. *Thought and Language*, Cambridge, MIT Press, Mass., 1962.
- WALZ, J. Error Correction Techniques for the Foreign Language Classroom, *Language in Education: Theory and Practice*, no 50, D.C. : Centre for Applied Linguistics, Washington, 1982.
- WEBER, S. L'immersion française : comment plonger sans se noyer, *Études linguistiques appliquées*, 82, p. 52-62, 1991.
- WELLS, G. *Learning Through Interaction*, Cambridge University Press, Cambridge, England, 1981.
- WHITE, J. et LIGHTBROWN, P. Asking and Answering in ESL Classes, *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes* 40 (2) : pp. 228-44, 1984.
- WISCONSIN DEPARTMENT OF PUBLIC INSTRUCTION, *Strategic Learning in the Content Areas*, 1997.

ZAMEL, V. Recent Research on Writing Pedagogy, *TESOL Quarterly*, 21-697-715 p., 1987.

ZAMEL, V. Responding to Student Writing , *TESOL Quarterly*, 19 (1), 1985.