

# Français arts langagiers : 7e-9e année tardive

*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 If an outdated or inappropriate site is found, please report it to 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](mailto:curriculum@novascotia.ca)>.

Français arts langagiers : 7e-9e année tardive

© 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<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année

---

Immersion tardive  
Novembre 2002

---

PROGRAMME D'ÉTUDES

---

Programme d'études du cours de français - Immersion tardive - 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années : 2002

Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 2002  
Préparé par le ministère de l'Éducation  
Direction des services acadiens et de langue française

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 services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation au numéro (902) 424-6878 pour qu'elles soient rectifiées.

**Données relatives au catalogage de la publication**

ISBN : 0-88871-663-x

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 services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation de la Nouvelle-Écosse.

---

# Remerciements

La Direction des services acadiens et de langue française 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 tardive (7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années) :

Suzanne Aucoin	Malcolm Munroe Memorial Jr High School Cape Breton-Victoria Regional School Board
Cynthia Carson	Astral Drive Junior High School Halifax Regional School Board
Anne Curry	Chignecto-Central Regional School Board
Anne Doyle	Whitney Pier Memorial Jr High School Cape Breton-Victoria Regional School Board
Steven Gaudet	Tri-County District School Board
Donna Prosser	Lockview High School Halifax Regional School Board
Yvette Rossignol	Hebville Academy South Shore District School Board
Guylaine Roy	Halifax Regional 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  
L'Ontario  
La Saskatchewan

Remerciements particuliers à Johanne Proulx, à Janie Dubé et à Julie St. Laurent pour la mise en page et pour leur 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 posters, des pièces de théâtre ou des produits multimédias.

Les enseignants et toutes autres personnes qui oeuvrent en immersion tardive 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

<b>Introduction</b>	Table des matières . . . . .	v
	Avant-propos . . . . .	ix
<b>Orientations du système scolaire</b>	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 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
<b>Encadrement du programme d'immersion</b>	Définition et contexte de l'immersion . . . . .	9
	Résultats d'apprentissage du programme d'immersion . . . . .	11
	Philosophie de l'enseignement en immersion . . . . .	11
	Principes de base . . . . .	12
	Interdisciplinarité . . . . .	13
<b>Encadrement du programme de français en immersion</b>	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
<b>Composantes pédagogiques du programme de français au secondaire premier cycle</b>	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 . . . . .	24
	Besoins individuels des élèves . . . . .	24
	Intelligences multiples . . . . .	24
	Styles d'apprentissage . . . . .	26
	Climat de la salle de classe . . . . .	26
	Apprentissage coopératif . . . . .	28
	Rôle prédominant des connaissances antérieures . . . . .	30
	Types de connaissances . . . . .	30
	Gestion mentale . . . . .	33
	Appréciation de rendement et évaluation de l'apprentissage des élèves . . . . .	33
	Introduction . . . . .	33
	Appréciation de rendement . . . . .	34
	Évaluation . . . . .	35
	Transmission des résultats . . . . .	35
	Principes directeurs . . . . .	35

	Appréciation de rendement et évaluation dans les programmes de français en immersion .....	36
	Outils d'appréciation de rendement .....	36
	Démarche pédagogique .....	40
	Formulation des résultats d'apprentissage .....	41
	Mise en situation .....	41
	Réalisation de l'activité .....	41
	Objectivation .....	42
	Réinvestissement .....	43
	Appréciation de rendement .....	43
	Directives pédagogiques .....	44
	Environnement de la salle de classe .....	44
	Pratiques pédagogiques .....	44
	Négociation de sens .....	47
<b>Quatre volets du programme d'études de français</b>	Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle .....	49
	Valorisation de la langue .....	49
	Valorisation de la diversité culturelle .....	50
	Résultats d'apprentissage .....	51
	Écoute et expression orale .....	71
	Écoute .....	71
	Préparation à l'écoute .....	71
	Expression orale .....	74
	Activités d'expression orale .....	75
	Résultats d'apprentissage .....	79
	Lecture et visionnement .....	109
	Rôle des connaissances antérieures .....	109
	Choix des textes .....	109
	Cercles littéraires .....	109
	Représentations graphiques .....	110
	Stratégies de compréhension en lecture .....	111
	Visionnement .....	117
	Littérature en immersion .....	117
	Résultats d'apprentissage .....	119
	Écriture et représentation .....	141
	Écriture .....	141
	Processus d'écriture .....	142
	Activités d'écriture .....	145
	Rédaction des textes .....	151
	Enseignement de la grammaire .....	153
	Représentation .....	156
	Résultats d'apprentissage .....	157
<b>Tableau des résultats d'apprentissage</b>	.....	177
<b>Pédagogie par projet</b>	.....	187

<b>Annexes</b>	<b>ANNEXES A</b>	<b>RÉFÉRENCES POUR L'ENSEIGNANT</b>	
	Annexe A-1	Progression des habiletés linguistiques et du développement personnel et social des élèves en immersion .....	193
	Annexe A-2	Objectivation, réflexion et auto-appréciation .....	195
	Annexe A-3	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement) .....	199
	Annexe A-4	Structure du texte - Connecteurs .....	201
	<b>ANNEXES B</b>	<b>FICHES ET GRILLES</b>	
	Annexe B-1	Représentations graphiques .....	205
	Annexe B-2	Débat .....	235
	Annexe B-3	Grilles d'observation .....	251
	Annexe B-4	Fiches anecdotiques .....	257
	Annexe B-5	Échelles d'appréciation .....	261
	Annexe B-6	Portfolio .....	269
	Annexe B-7	Auto-correction et auto-appréciation .....	271
	Annexe B-8	Concevoir ses critères d'appréciation .....	277
	<b>ANNEXES C</b>	<b>LITTÉRATURE</b>	
	Annexe C-1	Quelques suggestions de titres de livres .....	281
	Annexe C-2	Stratégies pour exploiter les textes littéraires .....	287
	Annexe C-3	Les genres littéraires .....	297
	Annexe C-4	Suggestions de présentations des élèves .....	311
	<b>ANNEXES D</b>	<b>RÉDACTION</b>	
	Annexe D-1	Processus d'écriture : Activités suggérées .....	315
	Annexe D-2	Grilles d'appréciation de rendement .....	317
	Annexe D-3	Cadre de texte .....	323
	Annexe D-4	Résumé hiérarchique .....	325
	Annexe D-5	Suggestions du contenu notionnel .....	327
	Annexe D-6	Correction d'erreurs .....	329
	Annexe D-7	Erreurs courantes .....	333
	<b>ANNEXE E</b>	<b>LEXIQUE</b> .....	341
<b>Bibliographie</b>			345



# 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 tardive et plus particulièrement aux enseignants qui oeuvrent en situation d'immersion au niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Le document vise à appuyer les enseignants dans leur enseignement du cours de français au niveau secondaire 1<sup>er</sup> 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 XX<sup>e</sup> 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

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

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.

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

« 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 ». Benoit, F. (1992)

distinguent, à un degré plus ou moins grand, de tout autre communauté »<sup>1</sup>. 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.

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.

**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.

---

<sup>1</sup> 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

# 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<sup>e</sup> année. La répartition du temps alloué à l'instruction en français est la suivante :

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

L'**immersion tardive** débute en 7<sup>e</sup> année et se termine en 12<sup>e</sup> année. Au secondaire premier cycle (soit en 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> 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 <sup>e</sup> à la 9 <sup>e</sup> année	70 à 75%
10 <sup>e</sup> à la 12 <sup>e</sup> année	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.

Les élèves qui entrent en immersion tardive en 7<sup>e</sup> année sont des élèves qui de leur propre choix, encouragés par leurs parents ou leurs enseignants ont opté pour le programme. Ce sont donc des élèves qui pour la plupart démontrent une certaine motivation ou le goût d'un défi nouveau.

Il est fortement recommandé que la décision de s'inscrire en immersion tardive vienne autant de l'enfant que de ses parents : il faut que ce soit une décision conjointe. Une décision prise uniquement par les parents pourrait affecter la motivation dont a besoin l'enfant pour assurer sa réussite scolaire.

Le rôle des parents qui ont un enfant en immersion tardive prend alors une toute autre dimension. Il est très important que l'enfant soit encouragé par ses parents et que ceux-ci se préoccupent de ses besoins. Il est essentiel que les parents se familiarisent avec les exigences du programme d'immersion tardive et qu'ils soient prêts à soutenir leur enfant pendant la totalité du programme.

Quant à l'apprenant, il est important qu'il obtienne du succès très tôt dans le programme. De ce fait, l'enseignant doit créer une atmosphère de confiance dans laquelle l'apprenant prendra des risques, fera des erreurs et participera au maximum.

### *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. (Genese, 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 signifiant. 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

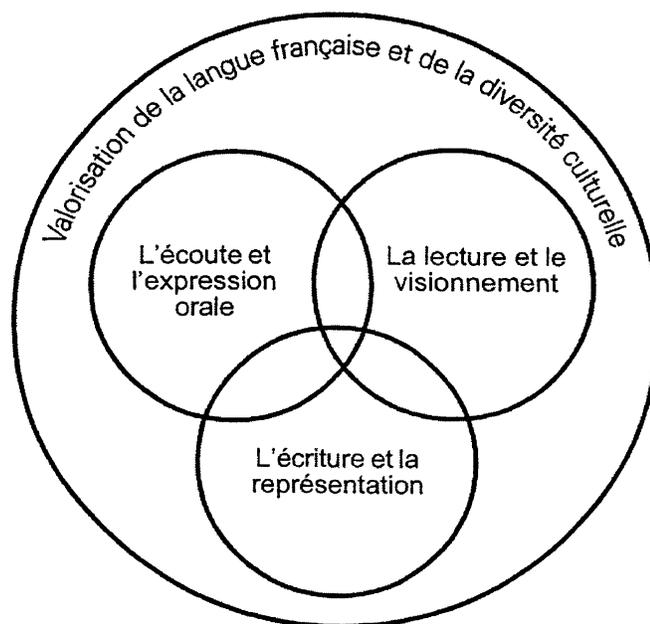
Les résultats d'apprentissage généraux du programme de français en immersion précisent les connaissances, les habiletés et les attitudes visées par ce programme. Ils décrivent ce que les élèves devraient savoir, ce qu'ils devraient pouvoir faire et les attitudes qu'ils devraient développer tout au long 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :

- de démontrer 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 :

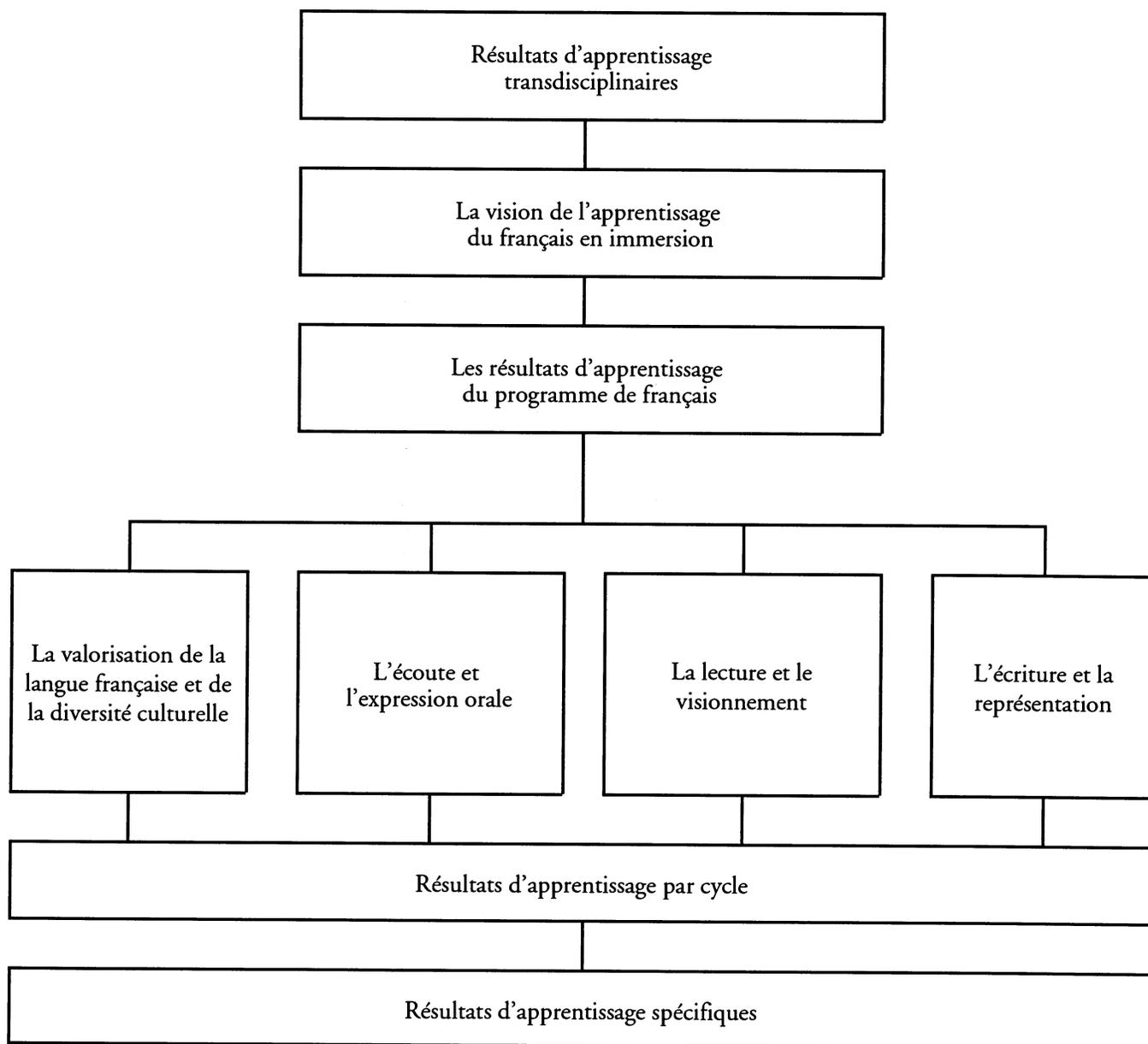
- la nature développementale des processus d'apprentissage de la langue;
- la maturité des élèves en ce qui concerne la pensée et les intérêts;
- l'autonomie d'apprentissage grandissante des élèves;
- la complexité et la subtilité des idées, des textes et des tâches;
- le niveau ou l'intensité de la 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 tardive 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> 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 tardive 7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup> et 9<sup>e</sup> années) se trouve aux pages 177-186 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 significatives, 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.

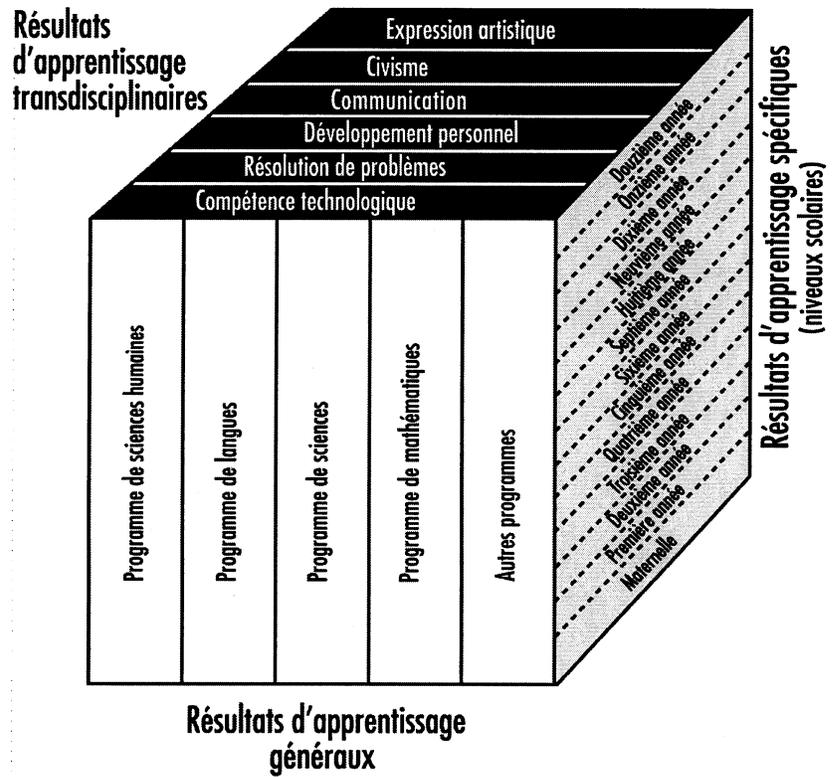
*Expression artistique*

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

*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)

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.

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 linguistiques/verbales 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 traditionnel, un naturaliste, un enfant qui classe 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 »<sup>2</sup>.

Les élèves s'engagent physiquement et émotionnellement à accomplir des tâches lorsque celles-ci sont significatives, 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.

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

## **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;
- 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 résoudre 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'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'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 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 significative 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 »<sup>3</sup>. 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 organisateurs graphiques (Les connaissances déclaratives peuvent généralement s'organiser de 6 façons différentes : descriptions, séquences, 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.

Voir annexe B-1 - *Les représentations graphiques*  
p. 205-234

### *Les connaissances procédurales et les connaissances conditionnelles*

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 »*

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;

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

- 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, signifiantes 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;     | • la classification;         |
| • l'induction;        | • la déduction;              |
| • l'analyse d'erreur; | • le soutien d'une opinion;  |
| • l'abstraction;      | • 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;
- rubriques;
- exercices de simulation;
- listes de contrôle;
- rapports;
- questionnaires;
- 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.

Voir annexe B-2 *Le débat*  
p. 235-249

## 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. 269-270

**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 »<sup>4</sup>.

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.

**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.

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

**La grille d'observation**

Voir annexe B-3  
p. 251-256

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. 2257-259

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. 261-268

*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**

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.

Voir annexe B-7  
p.271-275

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<sup>re</sup> 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.

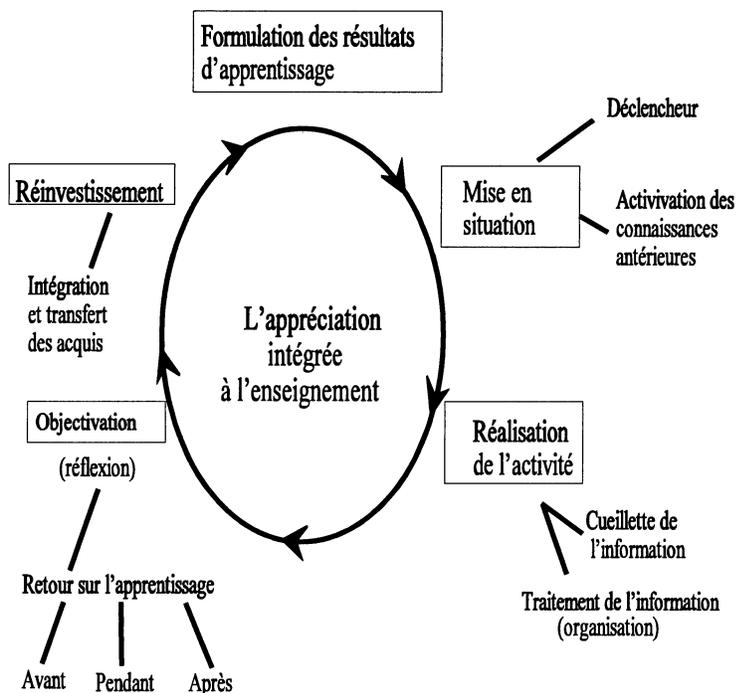
## Démarche pédagogique

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

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)

*Le métaguide : un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre.*  
Robillard, C., Gravel, A.,  
Robitaille, A. (1988)

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-2  
p. 195-198

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.

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

*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 significatifs 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. 33), 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

*Profils d'évaluation. Une analyse pour personnaliser votre pratique.*  
Bélair, L. (1995)

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

## Directives pédagogiques

### Environnement de la salle de classe

*L'environnement doit être riche et stimulant*

*Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom.*  
Bellanca, J. et Fogarty, R. (1991)

*La coopération au fil des jours. Des outils pour apprendre à coopérer.*  
Howden, J. (1997)

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.

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

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.

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

*Utiliser un langage clair et prévisible*

*Adopter un débit naturel, mais non pas trop rapide*

*Éviter les termes ou les expressions inconnus si la situation ne justifie pas leur emploi*

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

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.

En début d'apprentissage ou lorsqu'on aborde des concepts compliqués, on veillera à ralentir légèrement son élocution pour faciliter la compréhension. On doit toutefois parler naturellement tout en tenant compte du niveau langagier et intellectuel des élèves.

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.

<i>Utiliser beaucoup d'indices pour faciliter la compréhension</i>	<p>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.</p> <p>On facilitera également la compréhension en faisant des mimiques et des gestes ou en jouant sur les intonations.</p>
<i>Encourager les élèves à employer des indices</i>	<p>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.</p>
<i>Utiliser des synonymes ou des paraphrases pour faciliter la compréhension</i>	<p>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.</p>
<i>Sélectionner des termes clés</i>	<p>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.</p>
<i>Intégrer si possible l'oral et l'écrit</i>	<p>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.</p>
<i>Vérifier régulièrement la compréhension des élèves au cours des explications</i>	<p><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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Vérification de la compréhension :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>L'observation d'indices</i> tels que le langage corporel et les expressions du visage.</li> <li>• « <i>Dipsticks</i> » (du jaugeage) un terme employé par Madeline Hunter qui signifie une vérification continue de la compréhension des élèves. Cette</li> </ul>

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 »<sup>5</sup>.

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 »<sup>6</sup>. « Qu'est-ce qui te fait dire que...? » sont certaines des questions que suggère Giasson.

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

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

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.

Voir annexe A-3  
p.199-200

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-3 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 française et de la diversité culturelle

#### Valorisation de la langue

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 ne 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;
- à accepter et à apprécier la diversité culturelle comme élément positif dans notre société;
- à affirmer que tous les groupes ethnoculturels sont égaux dans notre société;
- à comprendre que l'éducation au multiculturalisme s'adresse à tous les élèves;
- à 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;
- à 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;
- à 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 démontrer 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Regrouper les élèves en petits groupes pour qu'ils identifient des façons d'améliorer leurs compétences à l'oral (stratégie <i>Jetons de conversation</i>).</li> <li>• 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.</li> <li>• Encourager les élèves à préparer individuellement ou en petits groupes, des messages publicitaires afin de promouvoir l'importance de bien parler en français.</li> <li>• Demander aux élèves de se réunir en petits groupes et de faire une vidéo des panneaux/affiches de langue française qui se trouvent dans leur communauté afin de mettre en évidence l'importance du français dans la vie de tous les jours. On pourrait aussi leur demander de ressortir les marques de la présence francophone sur les timbres, la monnaie, l'étiquetage, la publicité, etc.</li> <li>• Avec les élèves, promouvoir le français dans l'école (par exemple, annonces et affiches bilingues, etc.).</li> <li>• Identifier chaque semaine une erreur bien précise qui devient l'ennemi de la semaine. Afficher la forme correcte dans la classe. Les élèves essaient ensuite de détecter et d'éliminer l'erreur dans les conversations.</li> <li>• Traiter des erreurs communes de la classe pendant des « mini-leçons » en se servant des présentations ou des textes des élèves comme point de départ.</li> <li>• Demander aux élèves d'illustrer les formes correctes d'erreurs courantes et les afficher par après dans la salle de classe.</li> <li>• Demander aux élèves de comparer des expressions courantes en français et dans leur langue maternelle.</li> <li>• Demander aux élèves de relever et d'expliquer les mots apparentés dans des textes variés.</li> <li>• Encourager les élèves à ressortir des expressions idiomatiques dans des textes lus, films visionnés, etc.; mettre en scène des jeux de rôles pour représenter chaque expression et demander aux autres de faire correspondre le jeu avec son expression.</li> </ul>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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"> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation de leurs groupes de discussion à l'aide d'une grille d'auto-appréciation.</li> <li>• Encourager les élèves à jumeler des panneaux/affiches déjà présentés dans les vidéos et des situations dans lesquelles ces panneaux/affiches pourraient être utiles.</li> <li>• Noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- reconnaître (relever) des marques variées de la présence francophone dans leur communauté;</li> <li>- démontrer une compréhension du fait que la francophonie se voit tous les jours dans leur propre communauté.</li> </ul> </li> <li>• Se servir des journaux de bord dans lesquels les élèves notent leurs idées concernant la correction des erreurs; ils pourraient inclure les moyens dont ils se serviront pour limiter leurs erreurs et identifier le point de grammaire à améliorer au cours de la prochaine semaine.</li> <li>• Observer les élèves en se basant sur des critères tels: L'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- pose des questions pour mieux comprendre;</li> <li>- témoigne d'un intérêt soutenu pour la qualité de ses projets;</li> <li>- prend conscience des erreurs qu'il commet;</li> <li>- corrige les erreurs qu'il commet;</li> <li>- utilise, en contexte, les nouveaux mots appris en français;</li> <li>- parle en français lors d'interactions en salle de classe;</li> <li>- consulte un dictionnaire pour trouver des mots français équivalents;</li> <li>- consulte des livres de référence pour vérifier des questions d'orthographe ou de grammaire;</li> <li>- évite des anglicismes courants.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de compléter une grille <i>Comparaison-Contraste</i> après avoir relevé les mots apparentés et les faux amis d'un texte.</li> </ul>	<p>Pour obtenir plus d'informations sur les fiches d'auto-appréciation, se référer à l'annexe B-7 <i>Auto-appréciation du travail de groupe</i> (p. 273).</p> <p>Pour obtenir plus d'informations sur les grilles d'observation, se référer à l'annexe B-3 (p. 251-256). Se référer à l'annexe D-6 <i>Correction des expressions fautives</i> (p. 329). Voir l'annexe D-7 <i>Erreurs courantes</i> (p. 333) pour une liste d'erreurs commises par les élèves en immersion.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-Contraste</i> (p.212-215).</p>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes afin de choisir et de justifier des critères qui serviront à sélectionner les dix meilleurs sites Web, vidéoclips, magazines, chansons, bandes dessinées, etc. de langue française.</li> <li>• Encourager les élèves à préparer et à mener un sondage auprès des élèves de l'école portant sur la liste des dix meilleurs sites Web, vidéoclips, etc.</li> <li>• Demander aux élèves de faire une mise en scène d'extraits de textes lus, visionnés ou écoutés.</li> <li>• Organiser les élèves en petits groupes pour qu'ils puissent écouter des chansons de langue française et en choisir une qui leur plaît. Identifier ensuite les éléments clés de la chanson à l'aide d'une représentation graphique telle la <i>toile d'araignée</i>.</li> <li>• 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 aux élèves de faire le choix de trois magazines dans la liste qu'ils aimeraient lire et d'expliquer les raisons de leur choix.</li> <li>• Demander aux élèves de trouver un site Web français spécifique tiré d'une liste préparée par l'enseignant et leur demander de rédiger une brève description du site (informations retenues, URL, rédacteur, etc.).</li> <li>• Demander aux élèves de ressortir les ressemblances et les différences entre les revues, annonces, chansons, etc. de langue française et de langue anglaise.</li> <li>• Encourager les élèves à créer une représentation graphique illustrant des expressions utilisées par les jeunes d'aujourd'hui dans des textes variés.</li> </ul>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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"> <li>• Demander aux élèves d'établir une liste de textes (chansons, bandes dessinées, etc.) à recommander pour la bibliothèque de l'école et d'expliquer leur choix.</li> <li>• Demander aux élèves de présenter les résultats recueillis du sondage portant sur les dix meilleurs sites Web..., soit oralement ou par écrit.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation de rendement des mises en scène d'extraits de textes lus, visionnés ou écoutés, à l'aide d'une échelle d'appréciation.</li> <li>• Demander aux élèves de créer des bandes dessinées dans lesquelles ils mettent en évidence les expressions qu'on retrouve dans ce genre de texte.</li> <li>• En discutant avec le groupe, effectuer un retour sur leurs apprentissages. Les élèves peuvent expliquer ce qu'ils ont appris en atteignant les résultats visés et soulever les questions qui persistent.</li> <li>• Observer si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- profitent des occasions pour lire, écouter, visionner des textes de langue française;</li> <li>- réagissent de façon favorable à des suggestions d'activités en français;</li> <li>- s'informent sur les textes contemporains appropriés à leur âge;</li> <li>- utilisent dans leurs interactions, des expressions utilisées par les jeunes francophones;</li> <li>- démontrent un intérêt dans les présentations des autres en écoutant et en posant des questions appropriées;</li> <li>- découvrent une variété d'expressions françaises.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277).</p> <p>Pour obtenir plus d'informations sur les échelles d'appréciation, se référer à l'annexe B-5 (p. 265-267).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur la réalisation d'une bande dessinée, voir le document <i>Le français en projets</i> (Chenelière / McGraw Hill).</p> <p>Voir les annexes B-1. <i>L'étoile - Texte descriptif</i> (p. 206) ou <i>Cycle de mots</i> (p. 226) pour des exemples de représentations graphiques appropriées.</p> <p>Les enseignants doivent se référer au document suivant du ministère de l'Éducation <i>Politique du programme des écoles publiques en matière d'accès et d'utilisation du réseau Internet</i>, avant de demander aux élèves de faire des recherches sur Internet.</p>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de démontrer et d'explicitier une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir aux élèves des occasions de faire individuellement ou en groupes, une recherche au sujet des artistes, athlètes ou scientifiques francophones.</li> <li>• Aider les élèves à créer la biographie d'un francophone renommé. Les inciter à trouver le plus grand nombre de renseignements pertinents.</li> <li>• Demander aux élèves d'organiser une soirée des <i>Vedettes de langue française</i> basée sur la recherche des francophones célèbres, y inclure une remise des prix pour les meilleurs acteurs, comédiens, chanteurs, etc.</li> <li>• Demander aux élèves de visionner une vidéo sur la vie d'un francophone canadien renommé en se servant du tableau SVA ou SVA Plus.</li> <li>• Inviter les élèves à écrire un article nécrologique sur un francophone renommé de l'histoire.</li> <li>• Encourager les élèves à jouer le rôle d'un francophone célèbre et à rédiger une lettre à un ami dans laquelle ils racontent des événements dans la vie de la personne choisie.</li> <li>• Demander aux élèves d'écrire un texte, un poème, une pièce de théâtre, une chanson, en l'honneur d'une vedette francophone qu'ils admirent.</li> <li>• Suite à la présentation de personnages francophones renommés, écrire les noms des personnages sur un carton. Épingler un carton au dos de chaque élève. Dire aux élèves de circuler dans la classe et de poser des questions à leurs camarades afin de découvrir qui ils sont. Les camarades ne peuvent répondre que « oui » ou « non » à des questions du genre : Est-ce que je suis une femme? Est-ce que je suis vivante? Les élèves doivent poser des questions à des camarades différents. (Jeu « Qui suis-je? »)</li> <li>• Demander aux élèves de préparer et de présenter des dépliants, des posters, une émission de télé (genre <i>Biographie</i>), des rapports écrits, etc. sur la vie d'un francophone.</li> <li>• Fournir aux élèves des occasions de mettre en scène des jeux de rôles ou des saynètes visant à mettre en évidence la contribution de différents francophones.</li> <li>• Aider les élèves à monter une émission de télé où les questions sont basées sur la vie des francophones célèbres.</li> </ul>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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"> <li>• Organiser des discussions en groupes afin de faire l'appréciation des stratégies et des compétences nécessaires pour faire une recherche.</li> <li>• Demander aux élèves de compiler un tableau d'artistes, athlètes et scientifiques francophones.</li> <li>• Demander aux élèves de présenter oralement (p. ex. sous forme de vidéoclip ou en direct) la biographie d'un francophone renommé en explicitant sa contribution à la francophonie canadienne. Noter le nombre de renseignements trouvés.</li> <li>• Demander aux élèves de compléter un bulletin de vote par lequel ils doivent choisir et justifier leur choix de vedettes gagnantes pour la soirée <i>Vedettes de langue française</i>.</li> <li>• Mener les élèves à faire un retour sur l'organisation de la soirée <i>Vedettes de langue française</i> en leur posant des questions telles :             <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qu'est-ce que vous avez aimé le plus/le moins de la soirée? Défendez votre point de vue.</li> <li>2. Est-ce qu'on pourrait conclure que la soirée a été un succès? Pourquoi? Pourquoi pas?</li> <li>3. Qu'est-ce que vous feriez différemment la prochaine fois?</li> </ol> </li> <li>• Demander aux élèves de monter dans l'école une galerie de francophones de différents domaines au niveau national, afin de mettre en évidence la contribution de ces personnes à la francophonie canadienne.</li> <li>• 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"> <li>- font des recherches nécessaires pour planifier leurs rédactions;</li> <li>- demandent l'avis des autres et profitent de leurs suggestions;</li> <li>- rédigent et corrigent un brouillon pour parvenir au texte final;</li> <li>- présentent les informations pertinentes;</li> <li>- présentent leur texte final d'une façon appropriée.</li> </ul> </li> <li>• Faire l'appréciation des présentations orales des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Inclure des éléments tels que :             <p>L'élève :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- a fait une présentation vivante et intéressante;</li> <li>- a fait une recherche sérieuse;</li> <li>- a démontré clairement la contribution de ce personnage.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Se référer à la vidéo <i>Reflets du patrimoine</i> (La fondation CRB) pour obtenir des renseignements sur la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne.</p> <p><b>Bulletin de vote</b></p> <div style="border: 2px solid black; padding: 5px;"> <p>Nom: _____</p> <p>Catégorie: _____</p> <p>Raisons du choix:</p> <p>1. _____</p> <p>2. _____</p> <p>3. _____</p> </div> <p>Pour obtenir plus d'informations sur les tableaux SVA et SVA Plus, se référer à l'annexe B-1 (p. 227-228).</p> <p>Voir l'annexe B-5 (p. 265-267) pour des exemples d'échelles d'appréciation pour les productions orales.</p> <p>Voir l'annexe B-3 (p. 253) <i>Grille d'observation - Production écrite</i>.</p> <p>Se référer au site Web de <i>Rendez-vous francophonie</i> (section <i>Grands personnages</i>) pour la description de nombreux personnages de la francophonie canadienne qui ont contribué à la richesse du pays.</p> <p>Pour obtenir des renseignements sur la vie de jeunes francophones à travers le Canada, se référer au livre <i>13 à table</i> (Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques). Des activités pédagogiques permettant d'approfondir le contenu sont disponibles au site Web de l'Association canadienne d'éducation de langue française (ACELF).</p>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fournir aux élèves des occasions de communiquer par courrier électronique avec des classes francophones ou d'immersion choisies par l'enseignant, afin d'échanger des idées ou même travailler sur des projets en commun.</li> <li>• 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 posters pour représenter la vedette choisie.</li> <li>• Faire la visite d'écoles francophones.</li> <li>• Inviter un conférencier francophone en classe.</li> <li>• Aider les élèves à organiser un café français, un salon des carrières, une exposition d'oeuvres françaises, etc. auxquels ils invitent des élèves, leurs parents, des amis, etc.</li> <li>• Monter une boîte à suggestion dans laquelle les élèves pourraient déposer leurs commentaires au sujet des possibilités d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques. Après avoir discuté avec les élèves des suggestions proposées, leur demander de choisir l'activité qu'ils aimeraient faire.</li> <li>• Demander aux élèves de fabriquer un macaron avec un slogan sur la fierté d'être bilingue.</li> <li>• Aider les élèves à produire un vidéoclip qui met en valeur l'intérêt des élèves de l'école pour la langue et la culture françaises.</li> <li>• Avec les élèves, organiser un débat-midi à tous les jours de la semaine nationale de la francophonie sur l'importance de parler français dans la société d'aujourd'hui.</li> <li>• Inviter des élèves d'immersion du niveau secondaire 2<sup>e</sup> cycle à expliquer aux élèves du 1<sup>er</sup> cycle pourquoi ils sont fiers d'être bilingues.</li> <li>• Mener une discussion au sujet des emplois en français ou bilingues dans leur milieu.</li> </ul>

## VALORISATION DE LA LANGUE FRANÇAISE ET DE LA DIVERSITÉ CULTURELLE

## 1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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"> <li>• Aider les élèves à préparer un <i>Jeu de 20 questions</i> ou un jeu <i>Qui suis-je?</i> basé sur les vedettes avec qui ils correspondent. Noter si les élèves peuvent identifier : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le pays d'origine de la vedette;</li> <li>- ses succès;</li> <li>- sa date de naissance;</li> <li>- ses passe-temps préférés, etc.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves d'utiliser les représentations graphiques <i>Comparer-contraster</i> afin de ressortir les ressemblances entre les deux groupes linguistiques.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions suite à la visite d'un conférencier. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont ressorti des aspects intéressants du conférencier;</li> <li>- ont exprimé leur appréciation pour les aspects culturels présentés;</li> <li>- ont démontré un intérêt pour la présentation;</li> <li>- ont partagé leurs impressions et leurs sentiments.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves d'expliquer pourquoi ils veulent apprendre le français.</li> <li>• Demander aux élèves d'explicitier les avantages de connaître le français selon eux.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation de la qualité des vidéoclips produits par les groupes d'élèves, à l'aide de critères établis préalablement.</li> <li>• Donner aux élèves l'occasion de réfléchir et de noter dans leur journal de bord leurs sentiments au sujet d'être une personne bilingue ou polyglotte. Leur demander par exemple de compléter des phrases telles :  Une des meilleures choses concernant le programme de français est...  J'aimerais faire la connaissance de plus de francophones parce que...  J'aime parler français parce que...  Un avantage de parler français est que je...  etc.</li> <li>• Lors des discussions ou des présentations, noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont démontré un intérêt pour les activités;</li> <li>- ont pu ressortir les avantages d'être bilingues;</li> <li>- ont posé des questions pertinentes.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pour obtenir plus d'informations sur les relations de correspondants avec d'autres écoles, se référer aux sites Web suivants : CPF (lien Key Pals), Franceworld, epals.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les projets de coopération, voir le site Web de World Links for Development.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-Contraste</i> (p. 212-215).</p> <p>Se référer à l'annexe B-2 <i>Le débat</i> (p. 235-249) pour des renseignements sur l'organisation et l'appréciation d'un débat.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser et de s'exprimer.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les élèves à tourner un film documentaire sur les marques culturelles dans leur communauté.</li> <li>• Demander aux élèves de composer une pièce musicale qui intègre au moins trois marques culturelles dans leur communauté.</li> <li>• Encourager les élèves à interroger des francophones de la communauté à propos des changements dans leur vie. Ça pourrait être des changements qu'ils ont vécus depuis leur jeunesse dans la communauté ou depuis leur arrivée dans la communauté.</li> <li>• Demander aux élèves de faire une recherche sur l'histoire et les origines de leur nom de famille et la partager avec leurs pairs. Leur nom de famille, a-t-il toujours été épelé de la même façon? Quels facteurs auraient pu contribuer au changement?</li> <li>• Aider les élèves à comparer les éléments culturels qui se manifestent dans les jardins formels : jardins japonais, jardins français (style Versailles), jardins anglais, etc.</li> <li>• À l'aide de sites Web touristiques identifiés par l'enseignant, demander aux élèves de faire des recherches sur différentes communautés afin d'identifier les expressions culturelles qui s'y trouvent (restaurants, festivals, spectacles, langues parlées, etc.).</li> <li>• Faire un remue-ménages avec les élèves sur les pays francophones qu'ils connaissent déjà. Leur présenter une carte de la francophonie. Demander aux élèves de travailler en groupes et de choisir un pays qu'ils ne connaissent pas ou peu et de faire une recherche sur les aspects du pays choisi tels que : les langues parlées, le climat, la vie économique et sociale, les coutumes, la vie des jeunes, etc. En faire une présentation, créer un dépliant touristique ou de voyage sur ce pays, ou en faire une exposition internationale.</li> <li>• Mener une discussion avec les élèves au sujet des raisons pour lesquelles on emprunte des mots d'origine étrangère dans une langue (contacts entre cultures, une réalité qui n'existe pas dans sa propre culture et pour laquelle il faut un mot, influences d'une langue dominante, etc.).</li> <li>• Aider les élèves à distinguer les différentes valeurs reflétées dans une variété de musique.</li> <li>• 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.</li> </ul>

## 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"> <li>• Faire l'appréciation des films documentaires ou des pièces musicales à l'aide de critères établis préalablement avec les élèves.</li> <li>• Demander aux élèves de développer une signature ou un logo personnel basé sur les recherches sur leur nom.</li> <li>• Faire l'appréciation des recherches sur les noms de famille en notant si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont fait une recherche sérieuse;</li> <li>- ont fait une présentation claire et cohérente;</li> <li>- ont donné une explication plausible au changement apporté à leur nom de famille (s'il y a lieu).</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à dessiner et monter au babillard un "jardin" multiculturel dans lequel chaque fleur représente des qualités de différentes cultures.</li> <li>• Demander aux élèves de se servir des représentations graphiques <i>comparaison-contraste</i> afin de faire ressortir les différences et les similitudes culturelles entre les communautés déjà recherchées à l'Internet et la leur. Noter si les élèves peuvent établir des liens entre divers aspects culturels présentés.</li> <li>• Faire l'appréciation des recherches sur les pays francophones. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont présenté des informations pertinentes;</li> <li>- ont fait une recherche sérieuse;</li> <li>- ont ressorti des aspects culturels;</li> <li>- ont fait des liens entre divers aspects culturels présentés;</li> <li>- ont participé au travail du groupe;</li> <li>- se sont exprimés en français correct.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de compléter une représentation graphique (telle que <i>La matrice - comparaison - contraste</i>) afin d'identifier les valeurs reflétées dans une variété de musique.</li> <li>• Demander aux élèves d'associer des dessins de certains gestes ou certaines expressions avec des cartes représentant différentes cultures.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277).</p> <p>Pour obtenir 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>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-contraste</i> (p. 212-215)</p> <p>Se référer à l'annexe B-1 <i>La matrice comparaison-contraste</i> (p. 214)</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner aux élèves une version française et une version anglaise d'un événement courant. En partenaires ou en groupes, leur demander : <ul style="list-style-type: none"> <li>d'identifier l'origine des articles;</li> <li>de comparer les différences de style des journalistes;</li> <li>de relever des éléments culturels de chaque version;</li> <li>de repérer des mots ou des expressions qui manifestent des valeurs de chaque journaliste;</li> <li>d'expliquer les différences remarquées.</li> </ul> </li> <li>Amener les élèves à comprendre la différence entre stéréotypes et préjugés.</li> <li>Encourager les élèves à utiliser un questionnaire pour effectuer un sondage sur les stéréotypes dans les vidéoclips.</li> <li>Demander aux élèves de travailler individuellement, ou en petits groupes, afin de dresser une liste de stéréotypes présents dans différentes émissions de télévision. Leur demander d'expliquer pourquoi on rencontre ces stéréotypes dans les médias.</li> <li>Demander aux élèves de compléter un tableau en comparant les effets néfastes des stéréotypes masculins et féminins.</li> <li>Présenter des jeux de rôles dans lesquels les élèves mettent en évidence ce que ressent une victime de stéréotypes et ce que cette personne pourrait faire, face à la situation.</li> <li>Avec les élèves, examiner et discuter des généralisations qu'ils font au sujet des francophones et de leurs coutumes (p. ex. « Tous les Français aiment le vin »; « Tous les Africains portent des vêtements de couleurs brillantes »; etc.).</li> <li>Mener une discussion sur l'influence des stéréotypes et des préjugés sur le choix d'une carrière.</li> <li>Avec les élèves, monter un débat sur les effets sur les jeunes de leur âge, de la présence des stéréotypes et des préjugés dans les médias.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves d'utiliser les représentations graphiques <i>Comparer-Contraster</i> afin de retrouver des différences et des ressemblances entre les deux versions d'un événement courant. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifié les journalistes;</li> <li>- ressorti les différences de style;</li> <li>- repéré des mots ou des expressions reliés à la culture ou aux valeurs des journalistes;</li> <li>- fourni une explication pour les différences remarquées.</li> </ul> </li> <li>• Impliquer les élèves dans la création d'un journal (numéro spécial) sur les stéréotypes et les préjugés. Les élèves peuvent rédiger des articles qui identifient les préjugés et les stéréotypes, d'autres qui expliquent leur existence, et d'autres qui suggèrent ce que les jeunes de leur âge peuvent faire pour les éliminer.</li> <li>• Demander aux élèves d'expliquer les différences de perspectives reliées à des événements ou des personnages célèbres.</li> <li>• Encourager 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"> <li>- Avant, je pensais que...</li> <li>- Maintenant, je pense que...</li> <li>- Parce que...</li> </ul> </li> <li>• Organiser des petits groupes, pour que les élèves puissent créer des bandes dessinées ou écrire une chanson sur les effets néfastes des stéréotypes.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment ils peuvent contribuer à éliminer les préjugés et ainsi, améliorer les relations multiculturelles.</li> <li>• Encourager les élèves à regrouper l'ensemble des stéréotypes ou des préjugés identifiés lors des activités de sondage, de choix de carrières ou d'émissions de télévision (à l'aide d'une représentation graphique telle <i>la constellation</i>). Leur demander d'expliquer et de justifier leur choix.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-Contraste</i> (p. 212-215).</p> <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<sup>e</sup> (8<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>) année (1994)</i>.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les préjugés dans les nouvelles, se référer au site Web du Réseau éducation-médias.</p> <p>Voir l'annexe B-2 <i>Le débat</i> (p. 235-249) pour plus d'information sur la préparation et le déroulement d'un débat.</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>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>Voir l'annexe B-1 <i>La constellation - texte descriptif</i> (p. 208)</p> <p>Se référer au document <i>Mettons fin au racisme</i> (Patrimoine canadien) pour des idées afin de mettre fin au racisme et des suggestions d'activités qui sont axées sur l'acceptation des autres.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves d'apporter en classe des objets ayant un lien 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.</li> <li>Aider les élèves à organiser des journées multiculturelles afin de mettre en évidence la richesse des cultures dans la communauté.</li> <li>Aider les élèves à organiser une foire d'informations sur les différentes cultures où les invités se promènent d'un kiosque à un autre et font estamper leur « passeport ».</li> <li>Visiter différents centres culturels ou des restaurants de nationalités différentes dans la communauté et ailleurs.</li> <li>Demander aux élèves d'effectuer une recherche sur Internet pour présenter des coutumes diverses (fêtes, vie familiale, nourriture, etc.).</li> <li>Aider les élèves à naviguer à l'Internet afin de compiler et de catégoriser une liste de sites Web de différentes associations culturelles.</li> <li>Inviter des conférenciers francophones de plusieurs endroits différents (l'Acadie, le Québec, l'Afrique, etc.) à une table ronde intitulée <i>Ma culture, Ta culture</i>.</li> <li>Fournir des occasions aux élèves d'interviewer des personnes de cultures différentes.</li> <li>Après avoir fait des recherches, aider les élèves à organiser un défilé de mode des costumes traditionnels de différentes cultures en faisant attention de ne pas contribuer à la persévérance de stéréotypes.</li> <li>Encourager les élèves à participer à des activités pratiquées par les jeunes de leur âge dans des collectivités culturelles différentes (jeux, sports, musique, célébrations).</li> <li>Demander aux élèves de comparer des systèmes d'éducation différents à travers le monde.</li> <li>Demander aux jeunes à l'école de parler de leur culture.</li> <li>Se renseigner sur les événements ou les spectacles culturels auxquels les jeunes peuvent assister.</li> <li>Demander aux élèves de présenter un plat de cuisine qui est différent de ce qu'ils mangent normalement; en faire la recette devant la classe ou créer leur propre recette en changeant des ingrédients ou la méthode de préparation.</li> <li>Demander aux élèves d'identifier les valeurs importantes pour eux. Les classer et faire ressortir les valeurs communes à tous les élèves.</li> <li>Comparer des proverbes anglais et des proverbes français afin d'identifier les différences culturelles.</li> </ul>

## 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"> <li>• Amener les élèves à faire un retour sur l'organisation de la foire d'informations en leur posant des questions telles :               <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pourquoi êtes-vous satisfaits ou insatisfaits de la journée?</li> <li>2. Quels étaient les points forts de l'exposition?</li> <li>3. Comment avez-vous atteint les résultats visés de l'activité? etc.</li> </ol> </li> <li>• Aider les élèves à préparer une mosaïque qui représente les différentes coutumes culturelles des gens de leur communauté. L'afficher ensuite dans l'école.</li> <li>• Aider les élèves à réaliser une présentation genre <i>Avid Cinema</i> sur une journée dans la vie d'une personne d'une culture différente de la leur.</li> <li>• Demander aux élèves de monter une galerie de citations de personnes de différentes cultures déjà interviewées. Ces citations doivent se rapporter aux coutumes associées à leurs cultures.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment les diverses activités ou présentations multiculturelles les aideront à respecter la richesse des différentes coutumes culturelles.</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation des présentations touchant diverses coutumes culturelles (mosaïque, présentation <i>Avid Cinéma</i>, etc.) selon des critères établis préalablement.</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation du défilé de mode à l'aide d'une grille d'appréciation qui pourrait comprendre les catégories : la créativité, la langue, la participation et la cohérence.</li> </ul>	<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"> <li>- Citoyenneté et Immigration Canada;</li> <li>- Ministère du Patrimoine canadien (Programme du multiculturalisme);</li> <li>- Institut interculturel de Montréal.</li> </ul> <p>Se référer au site Web de <i>Repsit</i> (University of Calgary) pour des renseignements sur la civilisation française à travers le monde.</p> <p>Voir le site Web de <i>Sympatico (saveurs)</i> pour des recettes internationales.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'explicitier et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de se diviser en équipes de deux ou trois, de choisir un personnage célèbre d'une culture autre que la leur et de faire une recherche sur sa vie et ses oeuvres. Leur demander ensuite, de préparer une série de questions sur le personnage et de découper en morceaux une photo de lui. Après avoir placé les morceaux de la photo dans une enveloppe, demander à une autre équipe de les rassembler et d'identifier la personne représentée sur la photo. Les inviter ensuite, à se documenter sur ce personnage afin de pouvoir répondre aux questions que vont leur poser les élèves qui ont préparé le puzzle.</li> <li>• Organiser des groupes de deux pour que les élèves puissent monter un scénario pédagogique sur la contribution de personnes de diverses cultures à la société canadienne.</li> <li>• Aider les élèves à organiser un collage collectif d'objets qui racontent l'histoire de la contribution de diverses cultures au pays.</li> <li>• Demander aux responsables du journal scolaire de consacrer un numéro à la contribution de personnes de diverses cultures à la société canadienne. Demander ensuite aux élèves d'écrire des articles de journal, créer des bandes dessinées, etc. pour ce numéro spécial.</li> <li>• Encourager les élèves à composer une chanson, individuellement ou en groupe, qui illustre la contribution d'une personne d'une culture particulière au Canada.</li> <li>• Demander aux élèves de rédiger une histoire familiale dans laquelle ils identifient les contributions des membres de leurs familles à leur vie personnelle et à la vie d'autrui.</li> <li>• Demander aux élèves d'illustrer les contributions de diverses cultures dans l'histoire du Canada, à l'aide d'une ligne du temps.</li> <li>• Organiser une causerie avec les élèves sur le rôle des contributions de personnes de diverses cultures dans la vie quotidienne. Les élèves peuvent ensuite réaliser une affiche publicitaire sur une ou plusieurs des contributions discutées.</li> </ul>

## 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"> <li>• Observer les équipes qui font la recherche sur un personnage célèbre d'une culture autre que la leur, et noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sont impliqués dans la recherche sur le personnage;</li> <li>- ont posé des questions pertinentes;</li> <li>- ont fait preuve d'esprit d'organisation.</li> </ul> </li> <li>• Fournir des occasions aux élèves de présenter les résultats de leur scénario pédagogique à la classe, en faire l'appréciation selon les critères établis préalablement.</li> <li>• Faire l'appréciation des textes rédigés par les élèves pour le numéro spécial du journal scolaire. Se servir de grilles d'appréciation pour faciliter la tâche.</li> <li>• Demander aux élèves de présenter un spectacle des chansons qu'ils ont composées. Noter si les chansons représentent bien les contributions des personnes de cultures particulières au Canada.</li> <li>• Demander aux élèves de présenter à une autre classe une leçon sur la contribution de personnes de diverses cultures.</li> <li>• Aider les élèves à organiser la confection d'une courtepointe au sujet de la contribution de personnes de diverses cultures et demander à différents groupes d'élèves d'en créer un morceau.</li> <li>• Demander aux élèves d'inventer un nouveau drapeau pour la province/la région/le pays à partir des contributions de personnes de diverses cultures.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les raisons pour lesquelles ils sont fiers de leurs origines culturelles.</li> <li>• Demander aux élèves d'expliquer l'importance des contributions de personnes de diverses cultures en se basant sur les recherches et les présentations des autres.</li> </ul>	<p>Voir le site Web de <i>Cyberscol</i> pour plus de renseignements sur l'élaboration d'un scénario pédagogique (Webquest).</p> <p>Voir l'annexe D-2 (p. 317) pour des exemples de grilles d'appréciation de rendement.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adolescent face à son milieu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les élèves, élaborer une charte de la classe à partir d'un remue-ménages sur les droits qu'il est important de respecter dans la classe et les responsabilités qui en découlent. En petits groupes, demander aux élèves de choisir et de regrouper cinq à dix droits et de répertorier les responsabilités rattachées à chaque droit.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="581 663 1469 825"> <thead> <tr> <th>Droit</th> <th>Responsabilité</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>exprimer son opinion</td> <td>exprimer son opinion dans le respect d'autrui</td> </tr> </tbody> </table> <p>Les inviter ensuite à faire une murale collective de la charte et l'afficher au mur. Proposer aux élèves l'organisation d'une assemblée de classe une fois par semaine afin de mettre collectivement la charte en application.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves de composer des slogans faisant la promotion des droits et des responsabilités des jeunes de l'école.</li> <li>Au moment propice, demander aux élèves d'inventer des logos pour différentes journées concernant les droits des personnes (par exemple, la Journée internationale de la femme, la Semaine des aînés, etc.).</li> <li>Demander aux élèves de lire un article de la Loi canadienne sur les droits de la personne, de la Déclaration des droits de l'enfant ou de la Déclaration universelle des droits de l'homme et de reproduire cet article sous diverses formes (signets de livre, boîtes de céréales, affiches, etc.).</li> <li>Donner des occasions aux élèves de faire la lecture, l'écoute ou le visionnement de divers textes qui traitent des responsabilités des jeunes dans des situations quotidiennes. Leur demander de comparer ensuite les responsabilités présentées dans les textes à l'aide d'une représentation graphique de <i>comparaison-contraste</i>.</li> <li>En petits groupes, inviter les élèves à s'inventer un sport. Amener-les à discuter de la mesure dans laquelle leur sport encouragera l'esprit sportif, le traitement juste et le respect de tous les participants. Après avoir établi les règles, encourager les jeunes à jouer le jeu, les élèves étant à tour de rôle joueurs et officiels.</li> <li>Préparer des titres qui représentent différents droits de la personne et les afficher individuellement au mur. Ensuite, distribuer aux élèves des articles se rapportant aux droits de la personne. Leur demander d'en faire la lecture et de les afficher au mur sous les titres appropriés. Les élèves peuvent ensuite présenter leurs articles et expliquer leur classement.</li> <li>Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent discuter de leurs responsabilités face à des jeunes en situation de minorité. Leur demander ensuite, de présenter des jeux de rôles dans lesquels ils mettent en évidence ces responsabilités.</li> </ul>	Droit	Responsabilité	exprimer son opinion	exprimer son opinion dans le respect d'autrui
Droit	Responsabilité				
exprimer son opinion	exprimer son opinion dans le respect d'autrui				

## 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"> <li>• Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent écrire une déclaration qui protégera les droits de tous les élèves de la classe.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet de la charte rédigée par la classe en ce qui concerne : <ul style="list-style-type: none"> <li>- leurs droits et leurs responsabilités;</li> <li>- le lien entre les droits et les responsabilités;</li> <li>- l'importance d'une charte des droits et responsabilités.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de décrire par écrit une expérience vécue personnellement ou par une autre personne concernant une violation des droits de la personne.</li> <li>• Encourager les élèves à ressortir les différences et les ressemblances entre les droits des jeunes en situation de minorité et ceux en situation de majorité, à l'aide d'une représentation graphique comparaison-contraste.</li> </ul>	<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>Pour plus de renseignements au sujet des droits de la personne, voir aussi les sites Web d'organismes tels :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fondation canadienne des droits de la personne;</li> <li>- Commission canadienne des droits de la personne;</li> <li>- Commission des droits de la personne et des droits de la jeunesse.</li> </ul> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-contraste</i> (p. 212-215).</p> <p>Se référer aux documents suivants pour de nombreuses activités sur les droits et responsabilités :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Mettons fin au racisme</i> (Patrimoine canadien);</li> <li>- <i>L'Éducation aux droits de la personne</i> (FÉPA);</li> <li>- <i>L'Éducation aux droits et aux responsabilités au secondaire</i> (Chenelière/McGraw-Hill).</li> </ul>



**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<sup>e</sup> 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-méninges, prédictions, anticipations) qui permettent aux élèves d'activer leur bagage de connaissances de base.

**Préparation à l'écoute***Le remue-méninges*

Le remue-méninges 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 détendue 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.

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.

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. 235-249

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 indiscrettes 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 154-155).

*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 36. 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte.</li> </ul>	<p><u>Avant l'écoute ou l'expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les élèves, faire un remue-méninges ou un jet de mots afin d'identifier des mots/expressions clés reliés au sujet d'un texte.</li> <li>Avant l'écoute d'un texte ou d'une présentation orale, demander aux élèves de remplir un tableau SVA ou SVA Plus afin d'identifier ce qu'ils connaissent d'un sujet et ce qu'ils aimeraient découvrir. Après l'écoute, leur demander d'écrire ce qu'ils ont appris.</li> <li>Enseigner aux élèves comment reconnaître l'idée principale et les idées secondaires d'un texte. Leur proposer des représentations graphiques qui pourraient les aider durant l'écoute d'un texte ou d'une présentation.</li> <li>S'assurer avant l'écoute, que les élèves comprennent bien la distinction entre un fait, une hypothèse et une opinion.</li> <li>Encourager les élèves à remplir un guide d'anticipation avant et après l'écoute d'un texte, afin de stimuler et de modifier leurs connaissances au sujet des concepts abordés dans le texte.</li> <li>Enseigner des stratégies pour élaborer un résumé.</li> <li>Former des équipes pour que les élèves puissent regrouper les divers éléments dans une liste de mots clés distribuée par l'enseignant, avant l'écoute d'un texte. Demander ensuite aux élèves de justifier et de discuter leur point de vue et de prédire ce que le texte comprendra.</li> </ul> <p><u>Pendant l'écoute ou l'expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aider les élèves à utiliser des représentations graphiques pour guider et faciliter leur écoute. Enseigner explicitement l'emploi des différents types de graphiques selon les besoins des élèves.</li> <li>Pour faciliter la compréhension des élèves, les inviter à répondre aux questions qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi.</li> <li>Aider les élèves à visionner ou à écouter un reportage et relever les faits et les opinions qui s'y trouvent.</li> </ul> <p><u>Après l'écoute ou l'expression orale</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves de démontrer leur compréhension d'un texte en créant un dessin ou une illustration. Noter s'ils ont ressorti les idées principales du texte.</li> <li>Demander aux élèves de dégager les aspects abordés lors d'une discussion de groupe.</li> <li>Demander aux élèves de faire le résumé d'un texte oral à l'aide de la stratégie d'équipes reconstituées « Jigsaw ».</li> <li>Demander aux élèves de compléter une « Roue du récit » après l'écoute d'un texte afin d'identifier l'auteur, le titre et les parties principales du récit.</li> <li>Demander aux élèves de faire un graphique à partir d'une liste de 5 mots choisis par l'enseignant (p. ex. l'odeur, le son, l'apparence, le goût, le toucher). Leur demander ensuite, de trouver des mots dans le texte qu'ils viennent d'écouter que l'on peut associer à ces mots descripteurs.</li> <li>Encourager les élèves à reformuler dans leurs propres mots le point de vue de l'auteur d'un texte.</li> <li>Après avoir fait l'étude d'un nouveau concept, présenter aux élèves une analogie et leur demander ensuite d'examiner les similarités et les différences entre les deux composantes (p. ex. comparer l'apprentissage d'une langue seconde et d'une langue maternelle après avoir eu une discussion sur les défis d'apprendre une langue seconde.)</li> </ul>

## 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"> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation du contenu des résumés des équipes reconstituées, à l'aide de critères établis préalablement. (p. ex. dans un texte informatif, l'identification de l'idée principale et des idées secondaires les plus pertinentes, l'emploi de mots connecteurs et de mots simples pour englober une liste d'éléments, etc.)</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation des communications orales soit par le biais de l'auto-appréciation ou de l'appréciation par les pairs.</li> <li>• Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord les éléments qui ont suscité leur intérêt lors de l'écoute de divers textes.</li> <li>• Demander aux élèves de faire des dessins pour représenter les expressions/mots clés des textes étudiés ou pour démontrer leur compréhension d'un texte écouté. Noter s'ils ont identifié le sujet et les idées principales du texte.</li> <li>• Suite à une écoute ou à une présentation orale de nature informative, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- résumer les idées principales et les idées secondaires;</li> <li>- identifier les parties qu'ils ont trouvées particulièrement intéressantes;</li> <li>- distinguer les faits des opinions.</li> </ul> </li> <li>• Présenter aux élèves un « cycle de mots » au centre duquel est inscrit une liste de mots reliés au sujet du texte. Leur demander de placer les mots dans les ovales de façon à démontrer les liens qui existent entre les mots. Y ajouter les mots nécessaires.</li> <li>• Suite à l'écoute d'une histoire, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- nommer les personnages principaux;</li> <li>- décrire le lieu et le moment où l'histoire se passe;</li> <li>- fournir les événements principaux de l'histoire;</li> <li>- ressortir les sentiments exprimés.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>SVA et SVA Plus</i> (p. 227-228).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Roue du récit</i> (p. 225).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les équipes reconstituées (« Jigsaw ») se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden.</p> <p>Se référer aux pages 148-150 et aux annexes D-3 et D-4 (p. 323-325) de ce document pour plus de renseignements sur l'élaboration d'un résumé.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Cycle de mots</i> (p. 226).</p> <p>Se référer aux pages 72 et 73 de ce document pour de plus amples renseignements au sujet des guides d'anticipation.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un texte, se référer aux pages 147 et 148 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves de décrire un événement d'une histoire qu'ils viennent d'écouter qui les rend tristes ou fâchés et d'expliquer ensuite leur réaction à l'aide d'exemples, de détails, de justifications.</li> <li>Demander aux élèves de démontrer leur appréciation des films, des vidéos, des émissions radiophoniques et télévisées d'expression française pour adolescents à l'aide d'un continuum affiché au mur.  I-----I J'adore J'aime J'aime plus ou moins Je n'aime pas Je déteste</li> <li>Aider les élèves à établir des liens entre les personnages d'un texte en 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.</li> <li>Demander aux élèves de comparer les nouvelles informations d'un texte informatif avec leurs connaissances ou perceptions préalables, à l'aide d'un guide de prédiction-réaction.</li> <li>Encourager les élèves à faire des comparaisons entre leur monde social et personnel et le monde qui leur est présenté dans un texte à l'aide d'une représentation graphique <i>comparaison-contraste</i>. On pourrait aussi leur poser des questions comme : Ce texte comporte-t-il des situations qui sont déjà arrivées à des gens que tu connais? Comment se ressemblent-elles? Comment sont-elles différentes?</li> <li>Avec les élèves, établir une liste de critères afin de faire la critique d'émissions télévisées ou radiophoniques pour adolescents. Leur demander ensuite d'écouter un certain nombre d'émissions pendant une période de temps limité, de se baser sur les critères pour sélectionner les 10 meilleures émissions et de justifier leur choix.</li> <li>Distribuer aux élèves une feuille sur laquelle figure des expressions qui dénotent des sentiments p. ex. <i>J'ai horreur de, Ce qui me plaît c'est, Je déteste</i> etc. Leur demander de faire la distinction entre ces expressions en les séparant dans deux colonnes (une colonne intitulée <i>J'aime</i> et l'autre intitulée <i>Je n'aime pas</i>). Leur demander ensuite de présenter un court texte oral dans lequel ils utilisent ces expressions.</li> <li>Suite à une écoute, demander aux élèves en groupes de discuter des questions suivantes : <ul style="list-style-type: none"> <li>Quels sentiments le texte a-t-il provoqués?</li> <li>Qu'est-ce que l'auteur a probablement voulu que nous ressentions?</li> <li>Comment auriez-vous changé le texte?</li> <li>Qu'est-ce que vous auriez aimé voir dans le texte?</li> </ul> </li> <li>S'il s'agit d'un texte au sujet d'une situation problématique, demander aux élèves de suggérer des solutions selon leur point de vue.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves d'indiquer ce qu'ils aiment et ce qu'ils n'aiment pas dans un texte et d'expliquer pourquoi.</li> <li>• Demander aux élèves de faire le bilan des dix meilleures d'émissions télévisées ou radiophoniques d'expression française pour adolescents de la classe et d'afficher un tableau des résultats dans la salle de classe. Leur demander aussi de tirer une conclusion au sujet des préférences exprimées.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet de la programmation radiophonique ou télévisée qu'ils viennent d'écouter en utilisant des expressions qui dénotent une opinion. Leur demander de fournir des raisons pour expliquer leur opinion.</li> <li>• Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs réactions et leurs justifications à une variété de textes. Ils peuvent ensuite les expliquer à d'autres élèves.</li> <li>• Noter, si dans leurs représentations graphiques ou leurs illustrations, les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont identifié un nombre de similarités et de différences entre leurs expériences et celles présentées dans le texte;</li> <li>- ont ressorti les sentiments provoqués.</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet de leurs présentations orales.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-Contraste</i> (p. 212-215).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Sociogramme</i> (p. 205).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Le guide de prédiction réaction</i> (p. 229).</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager les élèves à paraphraser dans leurs propres mots les directions ou les consignes d'un texte afin de s'assurer qu'ils les ont bien compris.</li> <li>• Aider les élèves à identifier les intentions véhiculées par le message de textes oraux variés (proverbes, poèmes, annonces classées) à l'aide d'une liste à cocher développée par l'enseignant et les élèves.</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'écoute de plusieurs messages de répondeur téléphonique enregistrés par l'enseignant et de faire un schéma des éléments principaux de ce genre de texte. Ils peuvent, par la suite, composer et enregistrer leur propre message auquel leurs camarades de classe peuvent répondre.</li> <li>• Aider les élèves à ressortir la structure d'une variété de textes oraux à l'aide d'une représentation graphique appropriée (texte descriptif, cause et effet, etc.). Les aider à identifier les marqueurs de relation.</li> <li>• Demander aux élèves de compléter une représentation graphique du genre problème/solution après avoir fait l'écoute d'un texte.</li> <li>• Faire visionner des vidéoclips, des films etc. Demander aux élèves de dresser une liste de gestes corporels qui s'y trouvent et d'expliquer comment ces gestes facilitent la compréhension.</li> <li>• Mener une discussion sur les facteurs qui rendent un message oral attrayant et intéressant. À partir de la liste, les élèves peuvent créer leur propre message.</li> <li>• 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.</li> <li>• Suite à l'écoute d'un texte, amener les élèves à relever des exemples qui démontrent la justesse et la pertinence du message. Fournir aux élèves des expressions appropriées au besoin. Les afficher ensuite en classe.</li> <li>• Suite à l'écoute d'un texte, demander aux élèves de dresser une liste de mots ou d'expressions qui ont contribué à l'efficacité du texte.</li> <li>• Aider les élèves à faire ressortir les stéréotypes et les valeurs présents dans un texte et les comparer aux leurs à l'aide d'une représentation graphique appropriée.</li> <li>• Avec les élèves, ou en petits groupes, dresser une liste de techniques utilisées dans des textes intéressants et efficaces.</li> <li>• Présenter des exemples de textes différents aux élèves. Leur faire remarquer des différences de ton, de vocabulaire, de communication non-verbale. Leur fournir les expressions au besoin.</li> </ul>

## 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"> <li>• Suite à l'écoute de textes, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>– relever des mots, des expressions qui se rattachent au sujet;</li> <li>– identifier la structure du texte et justifier leur choix en relevant des éléments du texte;</li> <li>– déterminer la qualité de la langue et expliquer leurs opinions.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de ressortir des éléments qui ont ou n'ont pas facilité la compréhension.</li> <li>• Suite à une présentation, demander aux élèves de relever les techniques utilisées pour créer de l'intérêt et de suggérer des améliorations possibles.</li> <li>• Suite aux réponses des élèves aux messages de répondeur téléphonique, noter s'ils : <ul style="list-style-type: none"> <li>– se sont servis d'un registre de langue et d'un ton de voix appropriés;</li> <li>– ont bien expliqué comment ou quand laisser un message;</li> <li>– se sont servis d'un vocabulaire approprié;</li> <li>– ont bien expliqué la raison de leur appel, etc.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de relever des exemples pour discuter de la pertinence et de la qualité de l'information.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1  <i>Problème/Solution</i> (p. 216-218),  <i>Texte descriptif</i> (p. 206-208),  <i>Cause et effet</i> (220-222).</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mener une discussion avec les élèves au sujet du bon emploi de mots/expressions dans la formulation des questions (p. ex. l'emploi de tu/vous, les différents niveaux de langue, etc.).</li> <li>Pour permettre aux élèves de pratiquer le questionnement spontané, demander aux élèves en groupes de découvrir un objet ou un endroit mystère. Les élèves qui devinent doivent poser des questions qui requièrent un « oui » ou un « non ». Chaque élève du groupe doit poser une question (utiliser la stratégie <i>Jetons de conversation</i>). Fournir ou revoir les expressions et le vocabulaire utiles.</li> <li>Avec les élèves, faire un remue-méninges sous forme de représentation graphique, des questions que l'on entend sur un sujet donné. Discuter avec les élèves en particulier l'importance des questions ouvertes afin de décourager le sur-emploi de questions fermées chez les élèves. Leur demander ensuite, de catégoriser les questions à l'aide du tableau de questionnement dans l'annexe A-3 (niveaux: connaissance, compréhension, synthèse, etc.).</li> <li>Encourager les élèves à préparer des affiches indiquant les différents niveaux de questionnement et à fournir des exemples de questions pour chaque niveau.</li> <li>Former des groupes de quatre pour que les élèves puissent poser des questions à une personne dans le groupe qui joue le rôle de personne interrogée. Les questions peuvent se rapporter à l'analyse complet d'un texte écouté, une technique littéraire, des retours en arrière, des métaphores, etc. Chaque élève a son tour à jouer le rôle de personne interrogée.</li> <li>Préparer et remettre aux élèves une liste de réponses basées sur une publicité ou un film visionné. Demander aux élèves de composer des questions pour accompagner les réponses données.</li> <li>Organiser des groupes de quatre, pour permettre aux élèves de réfléchir individuellement à des questions à poser à une personne célèbre, de formuler leurs questions par écrit, d'en faire la synthèse avec un partenaire, puis de mettre en commun leurs questions avec les deux autres membres du groupe. Le groupe peut ensuite rédiger une seule liste de questions à poser à la personne célèbre. Stratégie: <i>Réfléchir, partager, discuter (Think/Pair/Share)</i>.</li> <li>Fournir aux élèves des occasions de mettre en scène des jeux de rôles avec une personne célèbre et un intervieweur. S'assurer que les élèves peuvent se présenter et présenter leur invité selon la situation. Les élèves devraient pouvoir dire correctement, par ex., d'où ils viennent et où ils sont nés.</li> <li>Fournir une liste de questions aux élèves dont ils peuvent se servir pour discuter d'un texte écouté. À la suite des discussions en petits groupes, leur demander de quelles questions ils se sont servis et pourquoi.</li> <li>Aider les élèves à faire une enquête auprès des autres élèves de l'école sur un sujet donné. Leur demander en groupe de déterminer : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Qui interroger, quoi demander, pourquoi interroger, quand poser les questions, combien de personnes interroger, etc.</li> </ul>           Les encourager à se servir de questions de différents niveaux dans leur enquête.         </li> </ul>

## 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"> <li>• 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"> <li>- bien représenté tous les niveaux de questionnement;</li> <li>- posé des questions précises;</li> <li>- choisi des questions appropriées aux textes écoutés.</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation de leur travail en groupe, à l'aide d'une grille d'observation.</li> <li>• 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 : <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Une chose que j'ai apprise aujourd'hui c'est...</li> <li>2. Ce qui m'a surpris c'est...</li> <li>3. Ce qui est différent en français c'est..., etc.</li> </ol> </li> <li>• Faire l'appréciation des jeux de rôles des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Vérifier si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utilise différentes façons de poser des questions;</li> <li>- utilise des questions ouvertes;</li> <li>- utilise un vocabulaire et des expressions appropriés;</li> <li>- pose des questions pour clarifier de l'information;</li> <li>- respecte les conventions (par ex. tu/vous).</li> </ul> </li> <li>• Lors d'interactions entre les élèves, noter si l'élève pose des questions : <ul style="list-style-type: none"> <li>- de façon spontanée;</li> <li>- pour vérifier sa compréhension;</li> <li>- pour développer un point particulier;</li> <li>- pour demander de l'information précise portant sur le sujet de la discussion.</li> </ul> </li> <li>• Lors de présentations ou de jeux de rôles, vérifier si l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se présenter et présenter les autres en utilisant les formules appropriées;</li> <li>- dire d'où il vient et où il est né en utilisant les structures appropriées (préposition + nom de ville, de province, de pays, etc.).</li> </ul> </li> <li>• Faire l'appréciation des enquêtes des élèves. Noter : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le bon emploi des expressions interrogatives;</li> <li>- la clarté et la pertinence des questions;</li> <li>- l'emploi de questions ouvertes;</li> <li>- l'interprétation des résultats.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe A-3 <i>La compétence langagière en langue seconde (Questionnement)</i> (p. 199-200).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter</i>, se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation pour le travail coopératif</i> (p. 254).</p> <p>Se référer à la page 77 du présent document pour plus de renseignements sur la préparation de questions pour entrevues.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur le jeu de rôle, se référer aux pages 75-76 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aider les élèves à organiser et à présenter un débat sur un sujet controversé de leur choix (p. ex., les uniformes à l'école).</li> <li>• Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent discuter de leurs opinions sur la valeur de l'éducation en immersion française. Présenter ou revoir des termes pour l'expression des opinions.</li> <li>• Encourager les élèves à donner leur opinion sur un sujet déjà étudié en classe. Chacun choisit un partenaire et en 30 secondes il essaie de convaincre son partenaire de la raison pour laquelle son point de vue est le meilleur. Ensuite, la classe se regroupe en deux camps pour un genre de méga débat. Les partenaires du mini-débat doivent se retrouver dans des camps opposés.</li> <li>• Demander à des groupes d'élèves de s'asseoir en deux cercles concentriques avec chaque élève faisant face à un partenaire. Ensuite, leur demander 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>).</li> <li>• Se faire l'avocat du diable afin d'obliger les élèves de défendre les points de vue qu'ils ont exprimés sur un sujet. Revoir ou fournir les expressions appropriées.</li> <li>• Encourager les élèves à partager leurs idées sur un concept étudié en classe, à l'aide de l'activité <i>Le graffiti circulaire</i>. Dans un groupe de quatre, chaque élève écrit ses idées sur le concept dans un coin différent d'une grande feuille qui est placée au centre d'une table. Après avoir pivoté la feuille trois fois pour que chaque élève puisse lire et commenter les idées des autres membres de l'équipe, un élève joue le rôle de porte-parole du groupe et présente les idées à la classe.</li> <li>• Demander aux élèves de préparer un vidéoclip où ils mettent en évidence leurs opinions de nouvelles écoutées à la télé.</li> <li>• Faire un remue-ménages d'expressions utilisées pour exprimer ses sentiments. En présenter d'autres au besoin. Les afficher en classe par après. Présenter différents scénarios aux élèves et leur demander en groupes de partager leurs réactions aux situations en utilisant les expressions affichées. Les scénarios pourraient inclure : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tu es seul(e) à la maison et tu entends des bruits étranges;</li> <li>- Tu reçois une invitation à une soirée mais tes parents ne te donnent pas la permission d'y aller.</li> </ul> <p>On pourrait aussi demander aux élèves de créer des scénarios reliés aux expressions affichées.</p> </li> </ul> <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"> <li>• Donner l'occasion aux élèves de faire l'appréciation du débat en se servant d'une fiche d'observations. Ils peuvent noter si les autres élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenté leurs arguments d'une façon logique;</li> <li>- respecté leurs adversaires;</li> <li>- bien répondu aux questions de la classe;</li> <li>- utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés, etc.</li> </ul> </li> <li>• Aider les élèves à préparer et à mener un sondage auprès des élèves d'immersion de l'école sur la valeur de l'éducation en immersion française. Leur demander d'expliquer les résultats obtenus.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet des opinions des élèves sur les sujets discutés.</li> <li>• Faire l'appréciation des élèves pendant qu'ils travaillent en petits groupes, à l'aide d'une fiche anecdotique.</li> <li>• Lors de travail en groupes ou de présentations, noter si l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- exprimer ses sentiments et ses opinions;</li> <li>- expliquer et justifier ses réactions à l'aide d'exemples et d'expériences personnelles;</li> <li>- défendre son point de vue.</li> </ul> </li> <li>• Présenter une vidéo montrant une discussion de groupe et demander aux élèves d'identifier des exemples de stratégies efficaces dont le groupe s'est servi. Leur demander aussi d'indiquer des stratégies dont le groupe aurait pu se servir pour mieux fonctionner.</li> <li>• Demander aux élèves de rédiger une seule liste de règlements de comportement pour la classe après avoir écouté les présentations de tous les groupes. Leur demander de justifier leur choix.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation de leur travail en petits groupes à l'aide des critères établis préalablement. Les critères pourraient inclure : <ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai écouté les idées des autres;</li> <li>- J'ai apporté de l'aide lorsque nécessaire;</li> <li>- J'ai posé des questions afin de mieux comprendre les idées et les opinions des autres;</li> <li>- J'ai respecté le droit de parole;</li> <li>- J'ai comparé les autres points de vue avec le mien;</li> <li>- J'ai respecté l'opinion des autres;</li> <li>- J'ai encouragé les autres à s'exprimer.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-2 <i>Le débat</i> (p. 235-249) pour de plus amples renseignements sur la préparation et le déroulement d'un débat et l'annexe B-2 <i>Fiche d'observations-Le débat</i> (p. 248-249) pour un exemple d'une fiche d'observations.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'activité <i>Les cercles concentriques</i> ou <i>Le graffiti circulaire</i>, se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden.</p> <p>Voir l'annexe B-4 <i>Fiches anecdotiques</i> (p. 257-259).</p> <p>Voir l'annexe B-7 <i>Grille d'auto-appréciation pour une communication orale</i>. (p. 272)</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour du vocabulaire et des expressions utiles de même que des stratégies de communication orale (y inclus les règles du débat).</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions.</li> </ul>	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suite à l'écoute d'un texte ou d'un visionnement, fournir aux élèves l'occasion d'offrir leurs opinions en fournissant des exemples et des explications.</li> <li>• Encourager les élèves à faire deux commentaires positifs au sujet d'une présentation d'un autre élève, avant de proposer une suggestion pour l'améliorer.</li> <li>• Inviter les élèves à élaborer une liste de critères pour faciliter l'appréciation par les pairs de leur travail en petits groupes. La liste devrait mettre en évidence le respect des besoins, droits et sentiments des autres.</li> <li>• Former des petits groupes pour que les élèves puissent rédiger une liste de règlements de comportement pour la classe. Ensuite, les justifier et partager avec les autres groupes.</li> <li>• Faire visionner un extrait de film ou un programme télévisé pour que les élèves puissent identifier des comportements interpersonnels appropriés ou inappropriés. À partir des discussions qui suivent, leur demander de dresser une liste de comportements à observer pendant l'appréciation de rendement de leur travail en petits groupes.</li> </ul>

## 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
Consulter la page 89 pour des exemples.	

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inviter les élèves à jouer le rôle de l'avocat, des membres du jury, de l'accusé et du juge dans un procès qui traite d'un événement récent à l'école ou dans la communauté. S'assurer que les élèves présentent tous les détails importants.</li> <li>Inviter les élèves à trouver des adjectifs dans un texte écouté et à les réutiliser dans un autre contexte pour décrire quelque chose différent de l'objet ou de la personne qu'il qualifie dans le texte.</li> <li>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.</li> <li>Faire écouter des annonces publicitaires et demander aux élèves de ressortir le langage et les techniques utilisés. Par la suite, leur demander d'essayer de convaincre leurs camarades de classe d'acheter un objet ou un service qui serait difficile à vendre (par ex. un chien qui jappe tout le temps, une bicyclette rouillée, etc.).</li> <li>Demander aux élèves de présenter des saynètes (mimées ou non) qui recréent différentes parties d'un texte.</li> <li>Inviter les élèves à scénariser 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.</li> <li>Présenter aux élèves une situation avec un enjeu moral tel que : <ul style="list-style-type: none"> <li>Un bon ami veut faire une sortie mais ses parents ne lui donnent pas la permission. Il veut dire à ses parents qu'il passera la soirée chez toi mais en réalité il n'y sera pas. Que lui dis-tu?</li> </ul> Demander aux élèves en groupes : <ul style="list-style-type: none"> <li>de partager leurs sentiments face à la situation;</li> <li>d'échanger des idées de solution;</li> <li>de choisir une ou deux solutions possibles.</li> </ul> Faire une mise en commun des solutions trouvées. </li> <li>Demander aux élèves d'identifier un ou deux appareils qu'ils aimeraient acheter. Former des équipes de 4 selon l'appareil choisi. En groupe, leur demander de dresser une liste de caractéristiques que l'appareil devrait posséder. Regrouper les caractéristiques en catégories et les nommer. Ce seront les critères d'appréciation de rendement. Chaque élève du groupe devra ensuite effectuer une recherche sur une marque différente de l'appareil disponible sur le marché. Faire un compte rendu de leur recherche puis à l'aide des critères, choisir la marque qui selon eux constitue le meilleur achat. Présenter collectivement à la classe en justifiant leur choix et en répondant aux questions des élèves.</li> </ul> <p><b>Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.</b></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"> <li>• Inviter les élèves à émettre et à justifier leur opinion à propos du verdict lors du procès du jeu de rôle. Noter si l'élève utilise les expressions et les structures appropriées.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation par les pairs des communications orales à l'aide de critères établis préalablement.</li> <li>• Inviter les élèves à expliquer à la classe pourquoi leur partenaire a réussi ou n'a pas réussi à leur vendre un objet ou un service qui serait difficile à vendre.</li> <li>• Demander aux élèves de ressortir les événements (messages) importants véhiculés lors des saynètes présentées en classe.</li> <li>• Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord leurs réactions au sujet de la solution choisie pour la situation avec un enjeu moral.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation : Production orale</i> (p. 252).</p> <p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277).</p>

Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations.</li> </ul>	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Suite à la présentation d'une situation à problème, demander aux élèves, en groupes de 4, de représenter le problème à l'aide d'une représentation graphique appropriée. Leur demander de discuter de leur compréhension du problème et de poser des questions pour approfondir leur compréhension. Échanger des idées sur des résolutions possibles. Choisir une solution qui leur semble la plus plausible. La présenter collectivement lors d'une mise en commun et justifier le choix du groupe.</li> <li>• Périodiquement, demander aux élèves de faire oralement le résumé de ce qu'un élève vient de dire, afin de promouvoir une écoute active.</li> <li>• Former des équipes de deux pour que les élèves puissent faire un résumé oral en 30 secondes d'un concept qu'ils viennent d'aborder. Après le résumé de 30 secondes d'un élève, son partenaire répète deux choses importantes que l'autre élève a dites. Le processus se répète en changeant de rôle.</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'écoute d'une partie d'un texte, les inviter à dire ce dont ils se rappellent du texte et écrire les réponses au tableau en forme abrégée. Leur demander ensuite de retourner au texte afin de clarifier les informations et en ajouter de nouvelles. Après leur avoir expliqué comment on s'y prend pour organiser des idées, leur demander de le faire par équipe et individuellement.</li> <li>• Animer une discussion sur la clarté et l'accessibilité d'un texte. Former ensuite des petits groupes pour que les élèves puissent noter dans une <i>toile d'araignée</i> les techniques facilitant la compréhension dont ils se servent pour rendre plus clair un message qu'ils veulent transmettre (p. ex. l'emploi de gestes, de dessins, de synonymes, etc.).</li> <li>• Fournir aux élèves de nombreuses occasions de raconter des histoires, de décrire des phénomènes et de présenter de l'information sur un sujet à l'étude. Les encourager à utiliser des représentations graphiques pour organiser et communiquer les informations.</li> <li>• Aider les élèves à faire la synthèse d'une écoute, en distribuant à chaque élève une carte où l'on peut trouver une partie d'une phrase ou une image, etc. En circulant dans la classe, les élèves trouvent la (les) partie(s) de l'image, la phrase, etc., qui manquent et les présentent à la classe.</li> <li>• Encourager les élèves à bien observer une personne qu'ils connaissent et à noter sa façon de marcher, sa façon d'exprimer la joie etc. afin d'en faire oralement son portrait. S'assurer que les élèves fassent attention à l'accord et à la position des adjectifs et au bon usage des adverbes.</li> <li>• Demander aux élèves d'organiser leurs connaissances d'un concept de base qu'ils viennent d'aborder à l'écoute, à l'aide de l'activité <i>La toile de mots en diamant</i>. Après avoir divisé la classe en groupes de 4 et en sous-groupes de 2, demander aux élèves de trouver des mots qui s'associent au concept de base donné.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves de reconstituer un texte à l'oral à partir d'un résumé donné.</li> <li>• À l'aide de grilles d'appréciation, demander aux élèves de faire un retour sur le processus de coopération.</li> <li>• Lors de situations de résolution de problèmes, noter si l'élève a : <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrit le problème en rapportant les faits;</li> <li>- identifié les causes;</li> <li>- proposé des solutions plausibles;</li> <li>- justifié son choix de solution;</li> <li>- exprimé une conclusion personnelle.</li> </ul> </li> <li>• Lors de présentations des élèves, noter si l'élève a : <ul style="list-style-type: none"> <li>- annoncé le sujet;</li> <li>- respecté l'ordre chronologique de l'événement ou l'ordre d'importance des idées;</li> <li>- utilisé un vocabulaire et des expressions appropriés;</li> <li>- présenté un texte cohérent en utilisant des marqueurs de relation;</li> <li>- développé les idées principales en ajoutant des idées secondaires;</li> <li>- pu répondre aux questions qui lui ont été posées.</li> </ul> </li> <li>• Lors d'une narration, noter si l'élève a : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ressorti les éléments principaux du récit;</li> <li>- décrit les personnages et les lieux en utilisant un vocabulaire approprié;</li> <li>- établi des liens entre les éléments du texte à l'aide de marqueurs de relation;</li> <li>- pu clarifier son message au besoin;</li> <li>- ressorti des éléments implicites du texte.</li> </ul> </li> <li>• Lors des présentations de personnes observées, noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- a décrit la personne présentée en utilisant les structures appropriées;</li> <li>- a ressorti les caractéristiques principales de la personne;</li> <li>- a décrit la personne en utilisant la bonne forme d'adjectifs et d'adverbes;</li> <li>- s'est exprimé correctement en français.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Se référer au document <i>Complètement Métho</i> pour plus de renseignements au sujet des résolutions de problèmes.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur <i>La toile de mots en diamant</i>, se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement, afin de dresser une liste de conseils à suivre pour faire des présentations orales. Leur demander de justifier leur choix.</li> <li>• Aider les élèves à organiser et à présenter un récital de poésie où ils choisissent et créent eux-mêmes des poèmes sur un thème en particulier.</li> <li>• Demander aux élèves de créer ou de recomposer une chanson à partir de termes clés ou d'idées principales d'un texte écouté en classe.</li> <li>• Si possible, inviter des personnes qui ont l'habitude de parler en public pour partager avec les élèves, leurs expériences, leurs conseils et leurs réflexions en ce qui concerne les présentations orales. Ensuite encourager les élèves à faire des présentations du genre Concours d'art oratoire. Leur proposer d'utiliser un plan pour élaborer leur présentation (sujet, développement des idées principales et secondaires). Revoir les caractéristiques d'un discours efficace (voix, intonation, débit, prononciation, etc.).</li> <li>• 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.</li> <li>• 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 de relever les techniques utilisées, y compris les verbes, les temps, les modes et la personne employés. Faire une mise en commun. Les élèves pourront utiliser ces renseignements dans la production subséquente de leur texte incitatif.</li> <li>• Lors d'interactions dans la salle de classe, identifier les erreurs les plus communes des élèves (par ex. voir <i>sur (à) la télévision</i>). Présenter la forme correcte, l'afficher, puis en faire l'ennemi de la semaine afin d'aider les élèves à éliminer l'erreur.</li> <li>• Écouter les élèves lors des discussions et des présentations orales. À l'aide de fiches d'observation, identifier les erreurs de phonétique des élèves ainsi que leur fréquence. Les erreurs qui reviennent chez la majorité des apprenants peuvent être traitées collectivement. Celles qu'éprouvent seulement quelques apprenants peuvent être traitées plus individuellement. L'utilisation d'une fiche d'observation individuelle permet aux apprenants de la consulter et de prendre conscience de leur progrès.</li> <li>• Encourager les élèves à se servir de l'activité <i>Trouvez la personne qui...(aime le chocolat, voyage souvent, etc.)</i> afin de présenter au groupe un autre élève de la classe.</li> </ul>

## 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"> <li>• Enregistrer les présentations orales des élèves et leur demander de s'auto-apprécier à l'aide de la liste de conseils à suivre qu'ils ont développée en petits groupes.</li> <li>• Amener les élèves à faire un retour sur le récital de poésie en leur posant des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment est-ce qu'on s'est entraîné pendant le projet?</li> <li>- Suis-je satisfait du récital? Pourquoi? Pourquoi pas?</li> <li>- Est-ce que j'ai bien articulé?</li> <li>- Est-ce que j'ai ajusté le volume de ma voix?</li> <li>- Est-ce que j'ai varié mon intonation?</li> <li>- Est-ce que j'ai utilisé des techniques non-verbales pour faciliter la compréhension?</li> <li>- Selon moi, j'ai bien réussi à ...</li> <li>- J'ai trouvé difficile de ...</li> <li>- Si je recommençais, j'améliorais ...</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation des présentations orales des autres élèves, à l'aide de critères établis préalablement.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris de l'invité qui leur a parlé de ses exposés oraux devant le public.</li> <li>• Faire l'observation des productions orales des élèves à l'aide d'une grille d'observation, selon des critères tels : <ul style="list-style-type: none"> <li>- fait les liaisons les plus communes;</li> <li>- utilise les structures appropriées pour le type de discours;</li> <li>- utilise les règles et les usages appris;</li> <li>- fait attention à la prononciation et à l'intonation;</li> <li>- ordonne correctement les mots dans les phrases;</li> <li>- se sert d'un débit et d'un volume de voix appropriés;</li> <li>- présente un texte cohérent en utilisant des marqueurs de relation;</li> <li>- communique non-verbale à l'aide du contact visuel, de gestes.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs présentations orales enregistrées préférées. Les inviter à des rencontres pour discuter de leur choix et du contenu de leur portfolio selon des critères élaborés au préalable avec eux.</li> <li>• Lors de discussions et d'entretiens, noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'efforce de prononcer correctement;</li> <li>- utilise les expressions et les structures qu'il vient d'apprendre (par ex. expressions idiomatiques, pronoms possessifs et démonstratifs);</li> <li>- évite les anglicismes les plus courants;</li> <li>- fait attention aux accords entre les noms et les adjectifs;</li> <li>- utilise les temps de verbes appropriés au contexte;</li> <li>- utilise des formes de phrases variées.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation: Production orale: Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)</i> (p. 264-266).</p> <p>Voir l'annexe C-3 pour des renseignements sur les poèmes et les chansons (p. 304-305).</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation: Productions orales et écrites</i> (p. 252-256).</p> <p>Voir les annexes D-6 (p. 329) et D-7 (p. 333) pour des renseignements sur la notation des expressions fautives ou erreurs courantes des élèves dans les productions orales.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les critères d'un discours efficace, se référer aux règlements du concours d'art oratoire de Canadian Parents for French ou au document <i>Avec Brio</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-6 <i>Échelle d'appréciation d'un portfolio</i> (p. 270).</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour de plus amples renseignements sur l'accord des adjectifs, l'emploi des adverbes etc.</p> <p>Se référer au document <i>Complètement Métho</i> pour des renseignements sur la préparation et la présentation d'un exposé oral.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discuter avec les élèves la structure d'un texte narratif (contexte, événement, déclencheur, actions, résolution). Leur demander ensuite de remplir la représentation graphique d'un texte narratif pendant l'écoute d'un texte.</li> <li>• Mener une discussion avec les élèves sur les solutions à employer lors d'un problème de compréhension d'un texte d'écoute (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.) Les encourager à se servir de ces solutions lors de l'écoute d'un texte.</li> <li>• Avant de faire l'écoute d'un texte : <ul style="list-style-type: none"> <li>- demander aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent déjà au sujet du thème à aborder. Avec un partenaire ou en équipes, leur demander d'anticiper le contenu du texte à l'aide des mots identifiés;</li> <li>- fournir aux élèves une série de questions portant sur les éléments importants du texte. Leur demander ensuite de répondre aux questions en proposant et en justifiant des hypothèses;</li> <li>- encourager les élèves à établir des liens avec leurs connaissances antérieures en remplissant les colonnes S et V d'un tableau <i>SVA Plus</i>;</li> <li>- former des équipes de deux et demander à chaque équipe de remplir un <i>guide d'anticipation</i> à partir d'une liste de concepts contenus dans un texte, qui sont présentés par l'enseignant. Leur demander ensuite de partager leurs réponses avec leur partenaire.</li> </ul> </li> <li>• Mener une discussion avec les élèves sur les caractéristiques d'une bonne présentation orale. Poser des questions telles que : 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? etc. Leur demander ensuite de développer des grilles ou rubriques dont ils pourraient se baser pour faire l'appréciation des présentations orales à l'avenir.</li> <li>• Inviter les élèves à créer une liste de caractéristiques d'un bon orateur à partir des présentations orales sur le sujet. Afficher ensuite la liste au mur.</li> <li>• Faire visionner une variété de présentations orales (entrevues, extraits de films, etc.) afin de permettre aux élèves de comparer/contraster l'emploi des différentes communications non-verbales (gestes, expressions faciales, contact visuel, etc.) dans les présentations. Se servir d'une représentation graphique (p. ex. la <i>matrice comparaison-contraste</i>) pour faire la comparaison de ces communications non-verbales.</li> </ul> <p><b>Nota :</b> 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"> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord, les stratégies dont ils se sont servis au moment d'un problème de compréhension d'un texte d'écoute.</li> <li>• Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de vérifier s'ils ont bien anticipé son contenu à partir de la liste de mots connus qu'ils ont développée.</li> <li>• Après l'écoute d'un texte, encourager les élèves à faire la vérification des prédictions faites lors de l'activité de pré-écoute en comparant leurs hypothèses au contenu de texte.</li> <li>• Demander aux élèves de remplir le reste du tableau <i>SVA Plus</i> déjà commencé avant l'écoute du texte.</li> <li>• Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de compléter le guide d'anticipation déjà commencé. Leur demander ensuite de reformuler les réponses qui ne concordent pas avec le texte et d'en discuter avec les autres.</li> <li>• Inviter les élèves à faire l'appréciation des communications orales à l'aide de grilles ou de rubriques développés préalablement.</li> <li>• Après l'écoute d'un texte, demander aux élèves de compléter un tableau de connaissances antérieures tel : <ul style="list-style-type: none"> <li>– Je savais déjà que...</li> <li>– J'ai appris que...</li> <li>– J'ai aussi appris que...</li> <li>– La chose la plus intéressante que j'ai apprise ...</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir pages 72-73 de ce document pour une description plus détaillée de la technique <i>Guide d'anticipation</i>.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison-Contraste</i> (p. 212-215)</p> <p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation : Production orale: Présentation ou interview (individuelle ou en groupe)</i> (p.265-266).</p> <p>Voir l'annexe D-3 <i>Cadre de texte - Connaissances antérieures et réaction</i> (p. 323).</p> <p>Se référer à l'annexe B-1 <i>Structure narrative</i> (p. 223)</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>SVA Plus</i> (p. 228)</p>

Nota : Les suggestions se poursuivent sur la double page suivante.

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale.</li> </ul>	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager les élèves à travailler en petits groupes afin d'identifier les mots et les structures appropriés pour des présentations formelles et informelles. Leur demander ensuite de justifier leur choix, et après avoir fait une mise en commun, afficher une liste de ces expressions au mur. Les élèves pourraient s'y référer pendant la préparation des présentations orales.</li> <li>• Inviter les élèves à écouter les nouvelles à la radio. Leur demander de repérer les expressions, le vocabulaire, les structures de phrases employés par l'annonceur. Leur demander ensuite de se baser sur ces informations pour préparer et enregistrer leur propre radio journal.</li> </ul>

## 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"><li>• Inviter les élèves à faire l'écoute de leur propre radio-journal, et à l'aide d'une représentation graphique <i>Comparer-contraster</i>, à trouver les différences et les ressemblances entre leurs présentations et les nouvelles déjà écoutées à la radio.</li></ul>	

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'organiser de l'information et des idées, en modifiant ses stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter les élèves à discuter en petits groupes les forces et faiblesses des différentes façons d'organiser des idées en écoute (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.</li> <li>• À différents moments d'une écoute, encourager les élèves à réfléchir à leur écoute ou à discuter avec un partenaire ce qu'ils viennent d'entendre afin de se préparer à l'écoute du reste du texte.</li> <li>• Aider les élèves à organiser un exposé oral en leur demandant de structurer les informations qu'ils veulent présenter, de choisir le mode de présentation et les supports visuels dont ils auront besoin, de rédiger sur fiches des notes personnelles et de prévoir la façon de relier les différentes parties de la présentation.</li> <li>• Encourager les élèves à se servir d'une feuille de route pour planifier une présentation orale.</li> <li>• Inviter les élèves à faire de la visualisation des instructions présentées avant l'écoute d'un texte.</li> <li>• 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"> <li>- Quelles données sont les plus pertinentes à ta présentation?</li> <li>- Que feras-tu de toutes les informations recueillies?</li> <li>- Quelle partie de tes informations aimerais-tu présenter?</li> </ul> </li> <li>• Fournir une variété de représentations graphiques (ligne du temps, schéma énumératif, etc.) aux élèves et leur demander de remplir celle qui correspond le mieux au texte dont ils font l'écoute.</li> </ul>

## 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"> <li>• Pour que les élèves soient conscients des stratégies dont ils se servent pour bien communiquer (p. ex. se reprennent pour clarifier leurs messages), enregistrer leurs présentations et leur demander de faire l'appréciation de leurs forces et faiblesses en expression orale à partir de critères établis préalablement.</li> <li>• Encourager les élèves à expliquer dans leur journal de bord leurs préférences en ce qui concerne l'organisation des idées d'un texte (prise de notes, représentations graphiques, etc.).</li> <li>• Suite aux présentations orales des élèves, noter s'ils :             <ul style="list-style-type: none"> <li>- présentent l'information dans une façon organisée;</li> <li>- se servent d'adverbes de temps pour garder la bonne chronologie des événements;</li> <li>- choisissent un mode de présentation approprié aux informations présentées et au public ciblé.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de discuter avec un partenaire comment la feuille de route les a aidés à planifier leur présentation orale.</li> <li>• Inviter les élèves à remplir une représentation graphique <i>Comparer-contraster</i> afin de noter comment la visualisation (ou non) des instructions présentées avant une écoute les aident à mieux comprendre un texte.</li> </ul>	<p>Pour une variété de représentations graphiques, se référer à l'annexe B-1 (p. 205-234) du présent document.</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour plus de renseignements sur la préparation d'un exposé oral ou d'un discours.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Encourager les élèves à se servir de l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter</i> (<i>Think, Pair, Share</i>) pour identifier les stratégies qui facilitent l'écoute (la prise de notes, le résumé, l'imagerie mentale, etc.).</li> <li>Former des petits groupes pour que les élèves puissent faire un remue-ménages sur les stratégies qu'ils utilisent pour trouver un mot/une structure qui leur manque en français (p. ex. chercher le mot dans le dictionnaire, se référer à une liste de mots / expressions affichées au mur, demander aux autres élèves ou à l'enseignant, etc.). Les encourager à représenter ces stratégies à l'aide de <i>toiles d'araignée</i> ou de programmes comme « Inspiration ».</li> <li>Inviter les élèves à compléter une carte en T pour développer l'écoute. Leur demander d'y noter ce qu'ils voient et ce qu'ils entendent lors de l'écoute d'un texte. <table border="1" data-bbox="1258 745 1445 819"> <thead> <tr> <th>Vois</th> <th>Entends</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> </li> <li>Demander aux élèves de faire une saynète représentant une stratégie d'écoute qu'ils préfèrent utiliser.</li> <li>Encourager les élèves à faire des liens avec leur vécu (p. ex. associer un mot connu avec un nouveau mot de vocabulaire).</li> <li>Mener une discussion sur les solutions utilisées pour résoudre un problème de compréhension orale. Partager ses propres stratégies de compréhension avec les élèves (p. ex. poser des questions, ressortir les mots clés, faire des liens avec ses connaissances antérieures, etc.).</li> <li>Avec les élèves, établir des critères qui assurent la compréhension d'un texte (p. ex. Je pose des questions quand je ne comprends pas, Je fais le résumé des différentes parties d'un texte oral, etc.). Se servir de ces critères quand on fait l'appréciation de son écoute.</li> <li>Former des petits groupes pour que les élèves puissent noter dans une <i>toile d'araignée</i> les techniques dont ils se servent pour rendre plus clair un message qu'ils veulent transmettre (p. ex. se reprendre, employer de gestes, de dessins, de synonymes, etc.). Leur demander ensuite de justifier leurs choix en les présentant à la classe.</li> <li>Mener une discussion avec les élèves sur le rôle que jouent les éléments prosodiques (intonation, gestuel, débit, articulation, etc.) dans la transmission d'un message à oral.</li> <li>Inviter les élèves à faire un remue-ménages 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.</li> <li>Former des petits groupes pour que les élèves puissent décrire le comportement physique associé à l'écoute active (se tenir droit, regarder la personne qui parle, poser des questions pertinentes, faire le lien avec ce que l'on a déjà fait, etc.) Après avoir présenté leurs idées, leur demander de modeler ces comportements avec un partenaire.</li> </ul>	Vois	Entends		
Vois	Entends				

## 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"> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet des stratégies utilisées en écoute.</li> <li>• En se basant sur les stratégies d'écoute identifiées en petits groupes, inviter les élèves à : <ul style="list-style-type: none"> <li>- préparer un dépliant sur les stratégies qui rendent plus facile l'écoute d'un texte en langue seconde. Ils peuvent circuler ce dépliant parmi les élèves d'immersion de l'école;</li> <li>- enseigner à une autre classe d'immersion une leçon sur les meilleures stratégies d'écoute ou d'expression orale en langue seconde.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation de leur écoute à partir de critères établis préalablement</li> <li>• À la fin d'une leçon, inviter les élèves à noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont appris au sujet des techniques qui facilitent la compréhension, comment cet apprentissage est en relation avec ce qu'ils savaient déjà sur le sujet, et comment ils pourraient utiliser cette information à l'avenir.</li> <li>• Lors des activités d'écoute, noter si les élèves assurent leur compréhension des textes en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- posant des questions pour clarifier leurs idées;</li> <li>- demandant de l'aide des autres élèves ou de l'enseignant;</li> <li>- se référant aux listes de mots / expressions clés affichées au mur;</li> <li>- résumant les différentes parties du texte;</li> <li>- prenant des notes;</li> <li>- faisant des dessins; etc.</li> </ul> </li> <li>• 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.</li> <li>• Lors de discussions en petits groupes, observer les élèves et noter s'ils peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifier des stratégies qui facilitent l'écoute;</li> <li>- identifier des stratégies qui leur permettent de trouver un mot/une structure qui leur manque en français;</li> <li>- identifier des stratégies qui facilitent la communication orale;</li> <li>- décrire le comportement physique associé à l'écoute active.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de se baser sur leurs discussions en petits groupes afin de faire le dessin d'une personne qui pratique l'écoute active.</li> </ul>	<p>Pour de plus amples renseignements sur l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter</i>, se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden.</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation: production orale</i> (p. 252).</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour de plus amples renseignements sur les stratégies de communication orale et d'écoute.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pendant la préparation d'une présentation orale, demander aux élèves d'en faire l'appréciation de plusieurs sites Web qui traitent du sujet abordé dans la présentation. Leur demander de faire l'appréciation à partir d'une liste de critères développée avec l'enseignant (p. ex. date du site, objectivité, présence d'hyperliens, détails présentés, emploi d'images, interactivité, musique, etc.). Demander ensuite aux élèves de choisir le site qui conviendrait le mieux à leur présentation et de justifier leur choix.</li> <li>• Aider les élèves à ressortir les éléments d'une bonne annonce publicitaire radiophonique (p. ex. brève, humoristique, musicale, ton agréable convaincant, honnête, etc.). Leur demander ensuite de travailler en petits groupes et de se servir des éléments identifiés afin de préparer une annonce pour un produit imaginaire qu'ils veulent vendre.</li> <li>• À l'aide d'une matrice (<i>comparer/contraster</i>), demander aux élèves de démontrer les similitudes et différences dans la façon de présenter les résultats sportifs (à la télé, à la radio, à l'Internet). Leur demander ensuite de discuter des forces et des faiblesses de chaque moyen d'expression.</li> <li>• 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.</li> <li>• Mener une discussion avec les élèves sur ce qui rendrait plus intéressant les annonces à l'école. Inviter ensuite les élèves à se baser sur leurs suggestions afin de composer les annonces de la journée et les présenter à l'interphone de l'école.</li> <li>• Former des petits groupes afin de permettre aux élèves de faire la critique d'une publicité et déterminer son impact sur les adolescents (stratégie : <i>Jetons de conversation</i>).</li> </ul>

## 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"> <li>• Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord comment le site Web qu'ils ont choisi les a aidés dans la préparation de leur présentation orale.</li> <li>• Faire l'appréciation des annonces radiophoniques des élèves à l'aide d'une grille d'appréciation. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'est servi des éléments d'une bonne annonce déjà identifiée;</li> <li>- a fait preuve d'imagination;</li> <li>- a présenté une annonce informative et vivante;</li> <li>- a fourni des informations pertinentes;</li> <li>- a choisi un format qui aurait le plus d'impact sur son public cible.</li> </ul> </li> <li>• Aider les élèves à présenter les résultats sportifs des équipes de l'école dans un format (émission de télé, entrevue, etc.) qui aura le plus d'impact sur le public cible.</li> <li>• Demander aux élèves de créer une affiche pour publier un événement qui aura lieu à l'école. L'annonce devrait être basée sur les critères déjà identifiées en classe lors de la stratégie <i>Jetons de conversation</i>.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>La Matrice Comparaison Contraste</i> (p. 214).</p> <p>Voir l'annexe D-2 <i>Grilles d'appréciation de rendement</i> (p. 317).</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 the Student-Centered Classroom.*  
Daniels, H. (1994)

Les cercles se réunissent de façon régulière et la responsabilité pour les rôles lors des discussions changent 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. 205-234

*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.

Voir annexe B-1, p. 228

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.

### 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.

Les 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-4, p. 201

Le tableau à l'annexe A-4 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**

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.

*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.*

Comaire, C. (1996).

*Le journal de l'immersion vol. 19, no.2, mars 1996. (Ce numéro est dévoué au thème de la lecture) ACPI (1996).*

*Strategic Learning in the Content Areas.*

Wisconsin Department of Public Instruction.

*Reading Instruction That Makes Sense.*

Tarassof, M. (1993).

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 significatifs;
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.

Voir annexe C-1, p.281-286

Les élèves au 1<sup>er</sup> 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 ainsi qu'à l'annexe C-1 du présent document.

Voir annexes C-2 et C-3, p. 287-309

L'annexe C-2 présente des stratégies pour exploiter les textes littéraires et l'annexe C-3 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.

*Guide pédagogique. Collection Conquêtes, Collection Deux Solitudes/Jeunesse.* Éditions Pierre Tisseyre.

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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte.</li> </ul>	<p><u>Avant la lecture ou le visionnement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Activer les connaissances antérieures des élèves en leur demandant de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- regarder un texte et de déterminer de quel genre de texte qu'il s'agit (affiche, poème, éditorial, etc.);</li> <li>- regarder les illustrations qui l'accompagnent et d'identifier les renseignements qu'elles offrent;</li> <li>- lire les titres et les sous-titres afin d'anticiper le contenu du texte et d'identifier les connaissances qu'ont déjà les élèves sur le sujet.</li> </ul> </li> <li>Enseigner aux élèves comment reconnaître l'idée principale et les idées secondaires d'un texte. Leur proposer des représentations graphiques qui pourraient les aider durant la lecture ou le visionnement d'un texte.</li> <li>Enseigner des stratégies pour élaborer un résumé.</li> <li>Faire un enseignement spécifique portant sur l'interprétation des mots connecteurs afin de faciliter la reconnaissance du type de texte (informatif, expressif, incitatif, etc.). Aider ensuite les élèves à déterminer la structure textuelle d'une variété de textes.</li> <li>Demander aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent sur le sujet du texte à aborder ainsi que ceux qui ressemblent à des mots anglais. Leur demander ensuite de travailler avec un partenaire afin d'anticiper le contenu du texte.</li> <li>Présenter aux élèves une liste de 10 à 15 mots tirés du texte. Leur demander d'utiliser tous les mots pour décrire le contenu du texte.</li> <li>Demander aux élèves de remplir un tableau SVA ou SVA Plus afin d'identifier ce qu'ils connaissent du sujet et ce qu'ils aimeraient découvrir. Après la lecture ou le visionnement, leur demander d'écrire ce qu'ils ont appris.</li> <li>S'assurer que les élèves comprennent bien la distinction entre un fait, une hypothèse et une opinion.</li> <li>Encourager les élèves à remplir un guide d'anticipation avant et après la lecture ou le visionnement d'un texte, afin de stimuler et de modifier leurs connaissances au sujet des concepts abordés dans le texte.</li> <li>Aider les élèves à choisir le type de lecture approprié (le balayage, l'écrémage ou la lecture critique) selon l'intention de la lecture à faire.</li> </ul> <p><b>Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante</b></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
<p><u>Avant la lecture ou le visionnement</u></p> <p>Noter si l'élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser des indices variés tels que les illustrations, les titres, les sous-titres pour anticiper le contenu d'un texte. Leur fournir une grille telle que :</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; padding: 10px; margin: 10px 0;"> <p style="text-align: center;"><b>Contenu du texte</b></p> <p>Sujet du texte : _____</p> <p>Titres et sous-titres : _____          _____          _____</p> <p>Graphiques, illustrations, cartes, tableaux, etc. _____          _____          _____</p> <p>Contenu du texte : _____          _____          _____          _____</p> </div> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relier ses connaissances préalables au sujet du texte en utilisant un schéma conceptuel;</li> <li>• utiliser ses connaissances antérieures afin de formuler ses opinions et ses réactions au sujet du texte;</li> <li>• utiliser un tableau SVA pour orienter sa lecture ou son visionnement;</li> <li>• réagir aux énoncés d'un guide d'anticipation en utilisant ses connaissances et ses expériences préalables;</li> <li>• expliquer comment retrouver l'idée principale et les idées secondaires d'un texte.</li> </ul> <p><b>Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.</b></p>	<p>Pour de plus amples renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un paragraphe et comment rédiger un résumé se référer aux pages 147-150 de ce document.</p> <p>Voir les pages 111 à 117 de ce document pour d'autres stratégies de lecture.</p> <p>Se référer aux pages 113 et 114 de ce document pour plus de renseignements sur les différents types de lecture (balayage, écrémage, lecture critique)</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte.</li> </ul>	<p>- suite</p> <p><u>Pendant la lecture ou le visionnement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Aider les élèves à utiliser des représentations graphiques pour guider et faciliter leur compréhension du texte. Enseigner explicitement l'emploi des différents types de graphiques selon les besoins des élèves.</li> <li>Rendre plus facile la lecture d'un texte en l'enregistrant et en demandant aux élèves de le lire en même temps qu'ils l'écoutent.</li> <li>Découper un texte en sections et poser des questions aux élèves afin de les encourager à prédire ce qui va se passer dans la section à lire ou à visionner. Après la lecture ou le visionnement de chaque section, leur demander de 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. Dans un deuxième temps, demander aux élèves de travailler avec un partenaire et de se poser des questions à tour de rôle après chaque section.</li> <li>Pour faciliter la compréhension des élèves, les inviter à répondre aux questions qui, quoi, où, quand, comment, pourquoi.</li> <li>Aider les élèves à visionner ou à lire un reportage et relever les faits et les opinions qui s'y trouvent.</li> <li>En lisant un poème, demander aux élèves de réfléchir à l'impact du poème en se posant des questions telles que: Me rappelle-t-il des souvenirs? Quelles émotions est-ce'il évoque chez moi? Quelles impressions me laisse-t-il?</li> <li>Aider les élèves à identifier l'idée principale explicite ou implicite d'un paragraphe informatif en se servant de la démarche suggérée aux pages 147 et 148 de ce document.</li> <li>Demander aux élèves de faire la lecture de textes de structures différentes (informatif, expressif, incitatif etc.) afin d'identifier les caractéristiques des différents textes. Les aider ensuite à dresser une liste de ces caractéristiques.</li> <li>Guide d'opinion : Préparer 3 à 7 énoncés basés sur le texte. Les énoncés devraient exiger une réflexion qui va au-delà d'une compréhension littérale. Chaque énoncé est précédé de 2 colonnes - une intitulée « moi » et l'autre intitulée « l'auteur ». Avant la lecture du texte, les élèves indiquent leur accord avec chacun des énoncés. Pendant la lecture, les élèves essaient de discerner l'opinion de l'auteur. Suite à la lecture du texte, les élèves indiquent l'opinion de l'auteur. Ils doivent ensuite citer une preuve tirée du texte.</li> </ul> <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																																																														
<p>- suite</p> <p><u>Pendant la lecture ou le visionnement</u></p> <p>Noter si l'élève peut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser une représentation graphique appropriée pour guider et faciliter sa compréhension;</li> <li>• poser des bonnes questions d'anticipation à son partenaire;</li> <li>• répondre aux questions qui, quoi, où, quand, comment en utilisant une matrice telle que :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="165 825 1016 1005"> <thead> <tr> <th>Qui?</th> <th>Quoi?</th> <th>Où?</th> <th>Quand?</th> <th>Comment?</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier l'idée principale et les idées secondaires d'un texte;</li> <li>• relever les opinions de l'auteur en utilisant un tableau tel que :</li> </ul> <table border="1" data-bbox="165 1192 1016 1652"> <thead> <tr> <th colspan="2">Moi</th> <th colspan="2">L'auteur</th> <th rowspan="2">Énoncé</th> <th rowspan="2">Preuve</th> </tr> <tr> <th>accord</th> <th>désaccord</th> <th>accord</th> <th>désaccord</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>—</td> <td>1. _____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>2. _____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> <td>_____</td> <td>_____</td> </tr> </tbody> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>• utiliser un schéma conceptuel pour relever les composantes et les idées reliées à un concept ou à un thème;</li> <li>• identifier le type de texte dont il s'agit.</li> </ul> <p><b>Nota :</b> Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.</p>	Qui?	Quoi?	Où?	Quand?	Comment?						Moi		L'auteur		Énoncé	Preuve	accord	désaccord	accord	désaccord	—	—	—	—	1. _____	_____					_____	_____					_____	_____					_____	_____					2. _____	_____					_____	_____					_____	_____	<p>Se référer aux pages 110 et 111 de ce document pour des renseignements sur les différents types de représentations graphiques.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur des textes de structures différentes, se référer aux pages 114 et 115 du présent document.</p>
Qui?	Quoi?	Où?	Quand?	Comment?																																																											
Moi		L'auteur		Énoncé	Preuve																																																										
accord	désaccord	accord	désaccord																																																												
—	—	—	—	1. _____	_____																																																										
				_____	_____																																																										
				_____	_____																																																										
				_____	_____																																																										
				2. _____	_____																																																										
				_____	_____																																																										
				_____	_____																																																										

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte.</li> </ul>	<p>- suite</p> <p><u>Après la lecture ou le visionnement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Diviser les élèves en groupes de trois et demander à chacun 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 diagramme de Venn avec trois cercles pour comparer les trois versions du sujet. Chacun devra résumer son article en : <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifiant la source de l'article;</li> <li>- ressortant les informations présentées;</li> <li>- distinguant les faits des opinions;</li> <li>- ressortant la structure du texte.</li> </ul>           Une fois la comparaison terminée, demander aux élèves de choisir, selon eux, le meilleur des textes et d'expliquer leur choix.         </li> <li>Demander aux élèves d'identifier le vocabulaire et les expressions spécifiques aux concepts du texte en créant des mots croisés à partir d'une matrice disponible sur Internet.</li> <li>Inviter les élèves à travailler en cercles littéraires afin de faciliter la discussion sur les idées, les opinions ou les sentiments présentés dans un texte.</li> <li>Après la lecture ou le visionnement d'un texte <i>informatif</i>, demander aux élèves de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- classifier les informations à l'aide d'une représentation graphique telle qu'un <i>diagramme hiérarchique</i>;</li> <li>- déterminer la séquence chronologique du texte en remplissant un <i>tableau séquentiel</i> ou une <i>ligne du temps</i>;</li> <li>- démontrer leur compréhension du texte en créant un dessin ou une illustration. Noter s'ils ont ressorti les idées principales du texte.</li> </ul> </li> <li>Après la lecture ou le visionnement d'un texte <i>narratif ou expressif</i>, demander aux élèves de : <ul style="list-style-type: none"> <li>- travailler en petits groupes, ou individuellement, afin d'identifier les parties et les informations principales du texte en complétant une représentation graphique telle la <i>Structure Narrative</i> ou le <i>Graphique de récit</i>;</li> <li>- remplir un <i>Diagramme du personnage</i> afin d'identifier les qualités/traits de caractère des personnages du texte;</li> <li>- noter les relations qui existent entre les personnages, les buts, le problème et la solution du texte en remplissant un <i>Tableau des relations de l'intrigue</i>;</li> <li>- tirer au sort le nom d'une partie du texte. Leur demander ensuite de travailler en petits groupes afin d'expliquer l'idée clé, la signification du nouveau vocabulaire ou de faits importants et le lien entre cette section et le texte intégral. Les inviter à présenter leur travail aux autres.</li> <li>- travailler en petits groupes afin de dégager le temps de la narration d'un texte en ressortant les adverbess de temps, le temps des verbes, etc. Leur demander ensuite d'expliquer le rôle que joue chaque élément dans le texte.</li> </ul> </li> <li>Inviter les élèves à expliquer la chronologie des événements d'un livre en identifiant les mots-clés dans chaque chapitre qui indiquent la période de temps où les événements se passent.</li> </ul>

## 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> <p><u>Après la lecture ou le visionnement</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire l'appréciation des discussions en cercles littéraires. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- contribué à la productivité du groupe;</li> <li>- bien joué leur rôle assigné;</li> <li>- bien écouté;</li> <li>- apporté le matériel nécessaire; etc.</li> </ul> </li> <li>• À l'aide de la pause de 30 secondes, demander aux élèves d'expliquer oralement à un partenaire la démarche suivie pour identifier l'idée principale explicite ou implicite d'un texte informatif.</li> <li>• Demander aux élèves d'inventer et de présenter à la classe des charades pour revoir les idées importantes d'un texte.</li> <li>• Inviter les élèves à faire la révision des informations présentées dans un texte sous la forme d'un message publicitaire télévisé d'une minute.</li> <li>• Demander aux élèves de déterminer le type d'un texte spécifique à partir de la liste de caractéristiques élaborées pendant le travail en gros groupes.</li> <li>• Suite à la lecture ou le visionnement d'un texte de nature informative, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- résumer les idées principales et les idées secondaires;</li> <li>- identifier les parties qu'ils ont trouvées particulièrement intéressantes;</li> <li>- distinguer les faits des opinions.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de faire un dictionnaire illustré de personnages où chaque dessin sera accompagné d'une brève description, d'une citation ou d'une phrase évocatrice du texte lu ou visionné.</li> <li>• Inviter les élèves à faire un résumé de la section du texte dont leur groupe était responsable. Noter si les élèves ont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- identifié les idées principales et secondaires du texte;</li> <li>- éliminé les informations non-essentiels;</li> <li>- utilisé des connecteurs et des pronoms relatifs;</li> <li>- substitué une liste d'éléments ou d'actions par un seul mot du texte original.</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord comment les présentations des sections du texte les ont aidés à mieux comprendre le texte.</li> </ul>	<p>Voir le site Web de <i>Crosswords</i> pour la préparation de mots croisés.</p> <p>Voir les explications sur les cercles littéraires à la page 109 du présent document.</p> <p>Se référer au document <i>Literature Circles</i> de Harvey Daniels pour plus de renseignements sur les cercles littéraires.</p> <p>Voir l'annexe B-1: <i>Structure Narrative</i> (p. 223), <i>Graphique de récit</i> (p. 224), <i>Le tableau séquentiel</i> (p. 211), <i>La matrice comparaison/contraste</i> (p. 214), <i>Le diagramme du personnage</i> (p. 231-232), <i>Le tableau des relations de l'intrigue</i> (p. 233-234), et <i>Diagramme hiérarchique</i> (p. 210).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur l'identification de l'idée principale d'un paragraphe et comment rédiger un résumé se référer aux pages 147-150 de ce document.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Après la lecture ou le visionnement de plusieurs textes de genres différents, demander aux élèves de sélectionner celui/ceux qu'ils ont préféré(s) et d'expliquer leur choix.</li> <li>Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes afin de dresser une liste d'indices (couleurs, lumière, personnages, objets, thème, etc.) qui ont rendu attrayantes des images qu'ils ont visionnées. Leur demander ensuite d'expliquer leur choix.</li> <li>Inviter les élèves à noter et expliquer les idées avec lesquelles ils sont pour ou contre après avoir terminé une lecture ou un visionnement.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="708 743 1070 873" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">Pour</td> <td style="text-align: center;">Contre</td> </tr> <tr> <td style="height: 40px;"></td> <td style="height: 40px;"></td> </tr> </table> <ul style="list-style-type: none"> <li>Encourager les élèves à participer dans des sessions de lecture à haute voix. Après la lecture silencieuse d'un texte, demander aux élèves de choisir un ou plusieurs extraits à lire à la classe et d'être en mesure d'expliquer les raisons de leur choix.</li> <li>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 comment ils ont trouvé l'exercice et d'expliquer ce qu'ils feraient à la place du personnage sélectionné.</li> <li>Demander aux élèves de se placer sur un continuum en ce qui concerne leur accord ou désaccord avec le/les point(s) de vue exprimé(s) dans un texte.</li> </ul> <div style="text-align: center; margin-left: 100px;"> <table style="border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> </tr> <tr> <td style="border: none;"> ----- </td> </tr> <tr> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> </tr> <tr> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> <td style="border: none;"> </td> </tr> </table> <p style="margin-left: 100px;">Accord      Neutre      Désaccord</p> </div> <p>Leur demander ensuite d'expliquer leur placement.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Former des cercles littéraires afin de promouvoir des discussions sur des textes que les élèves choisissent de lire. Les encourager à choisir leurs propres sujets de discussion après en avoir fait la lecture.</li> <li>Demander aux élèves de différencier entre les éléments positifs et négatifs d'un texte lu ou visionné à l'aide d'un tableau tel que le suivant.</li> </ul> <table border="1" data-bbox="824 1640 1024 1749" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td style="text-align: center;">+</td> <td style="width: 50px;"></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">-</td> <td></td> </tr> <tr> <td style="text-align: center;">?</td> <td></td> </tr> </table> <p>Leur demander ensuite d'identifier et de poser des questions qui leur viennent à l'esprit au sujet du texte.</p> <p><b>Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.</b></p>	Pour	Contre							-----	-----	-----	-----									+		-		?	
Pour	Contre																										
-----	-----	-----	-----																								
+																											
-																											
?																											

## 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"> <li>• Demander aux élèves de créer des affiches ou des signets pour promouvoir le texte qu'ils ont préféré.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> <li>- leurs réactions au sujet du genre de textes qu'ils préfèrent;</li> <li>- leurs réactions au sujet de l'activité de visualisation;</li> <li>- leur accord ou désaccord avec un point de vue exprimé dans un texte.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils ont vu pendant l'activité de visualisation.</li> <li>• Demander aux élèves de faire l'auto-appréciation de leur travail en cercles littéraires. Leur demander s'ils : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont écouté les idées des autres;</li> <li>- ont accompli les tâches identifiées;</li> <li>- ont encouragé les autres membres du groupe;</li> <li>- ont participé activement à la discussion;</li> <li>- se sont bien préparés pour la discussion.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Pour et contre</i> (p. 219).</p> <p>Voir l'annexe B-7 <i>Auto-appréciation du travail de groupe</i> (p. 273)</p> <p>Se référer au document <i>Bibliographie annotée d'oeuvres littéraires</i>, Immersion 7-9 d'Alberta Education pour une sélection de textes destinés aux élèves de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les cercles littéraires, se référer à la page 109 de ce document.</p>

Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction.</li> </ul>	<p>- suite</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Former des petits groupes, pour que les élèves puissent faire la lecture ou le visionnement de différents produits médiatiques (site Web, journaux, cédéroms, films, etc.), identifier les pour et les contre de chacun et sélectionner et expliquer ceux qui contribueraient le plus à enrichir un travail en cours.</li> <li>Former des petits groupes afin de faire un remue-méninges en chaîne sur les éléments qui ont suscité l'intérêt dans un texte. Chaque petit groupe passe sa feuille à un autre groupe qui, à son tour, ajoute de nouveaux éléments sur la feuille. La feuille est alors passée à une autre équipe et ainsi de suite.</li> <li>Demander aux élèves de représenter symboliquement ce qu'ils ont ressenti lors d'une lecture ou d'un visionnement.</li> <li>Inviter les élèves à défendre leurs réactions à une variété de textes en participant à une activité quatre coins. Leur demander de faire la lecture de quatre affiches fixées sur les murs qui représentent des réactions différentes à un texte lu ou visionné; de noter par écrit celle avec laquelle ils s'identifient le plus, se rendre ensuite à l'affiche qui correspond à leur choix et discuter les raisons de leur choix avec les autres élèves qui se trouvent devant l'affiche.</li> <li>Demander aux élèves de faire la promotion d'un texte lu ou visionné qui les a intéressés en réalisant un vidéoclip basé sur un scénario qu'ils ont écrit.</li> </ul>

## 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"><li>• Inviter les élèves à présenter oralement les raisons de leur choix d'éléments d'intérêt identifiés lors du remue-méninges en chaîne.</li></ul>	

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourager les élèves à compléter individuellement un tableau <i>SVA</i> ou <i>SVA Plus</i> et à partir des renseignements ressortis du texte, tirer des conclusions. Les encourager à justifier leurs conclusions à un partenaire.</li> <li>• Après la lecture ou le visionnement d'un texte, amener les élèves à faire la vérification des hypothèses faites avant d'avoir abordé le texte. Se servir d'une liste à cocher pour le faire.</li> <li>• Demander aux élèves de comparer/contraster deux textes (un formel et l'autre informel) à l'aide d'une représentation graphique afin d'en dégager les éléments et les structures différents ou semblables.</li> <li>• Mener une discussion avec les élèves sur les différentes figures de style. Leur demander ensuite de travailler en petits groupes afin d'identifier et de catégoriser les différentes figures de style d'un texte (métaphore, comparaison, etc.). Ils peuvent se servir d'une représentation graphique telle que la <i>matrice comparaison - contraste</i> pour le faire.</li> <li>• Amener les élèves à repérer les passages ou les éléments d'un texte (mots descriptifs, figures de style, etc.) lu ou visionné, qui sont des clés importantes à la compréhension. Leur demander d'expliquer pourquoi ils sont importants.</li> <li>• Demander aux élèves de choisir deux ou trois adjectifs qui décrivent un personnage qu'ils admirent dans un texte lu ou visionné et de ressortir des extraits du texte qui appuient leur choix d'adjectifs. Les encourager à justifier leur choix en petits groupes.</li> <li>• Encourager les élèves à travailler avec un partenaire afin de ressortir des mots imagés ou descriptifs d'un texte et les représenter dans une <i>toile d'araignée</i>. Leur demander ensuite de se servir de la toile pour écrire un court texte.</li> <li>• Inviter les élèves à relever une expression idiomatique dans un texte et en faire un dessin pour la représenter.</li> <li>• Encourager les élèves à remplir une grille comprenant des critères établis à l'avance par l'enseignant sur les figures de style. Leur demander de la remplir au fur et à mesure qu'ils font la lecture ou le visionnement d'un texte et par la suite de faire un retour sur leur travail lorsqu'ils ont terminé.</li> <li>• Encourager les élèves à examiner des photos et à décrire oralement ou par écrit ce qu'ils voient au premier plan, au deuxième plan et à l'arrière plan.</li> <li>• Encourager les élèves à se servir de différents produits médiatiques pour lire ou visionner des textes sur le même sujet et ensuite, les comparer à l'aide d'une <i>matrice comparaison-contraste</i>.</li> </ul>

## 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"> <li>• À l'aide de structures et d'éléments déjà identifiés, demander aux élèves de présenter oralement un texte à la classe, une fois en situation formelle et une autre fois en situation informelle. Demander aux spectateurs de deviner le genre de situation de chaque présentation et d'expliquer ensuite leur réponse.</li> <li>• Inviter les élèves à rédiger des textes à partir des figures de style identifiées dans la représentation graphique. Noter si les élèves comprennent bien l'emploi de la (des) figure(s) de style choisie(s).</li> <li>• Distribuer à chaque élève une carte sur laquelle se trouve une expression idiomatique ou la représentation visuelle d'une expression idiomatique déjà préparée par les élèves. Demander aux élèves de trouver la personne dans la classe avec qui ils pourraient se regrouper pour compléter le dessin ou l'expression. Leur demander ensuite d'expliquer leur choix à la classe.</li> <li>• Demander aux élèves d'identifier des contextes dans lesquels on peut utiliser des expressions idiomatiques.</li> <li>• Inviter les élèves à prendre des photos, à choisir la meilleure d'après eux et à justifier leur choix aux autres, à l'aide d'une discussion de trois plans.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord le produit médiatique qui a répondu le mieux à leurs besoins lors de l'activité de lecture ou de visionnement. Leur demander aussi d'expliquer leur choix.</li> <li>• Suite à la lecture ou le visionnement d'un texte, noter si les élèves peuvent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- relever les mots et les expressions imagés;</li> <li>- dégager les niveaux de langue;</li> <li>- tirer des conclusions;</li> <li>- relever les expressions idiomatiques.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>SVA et SVA Plus</i> (p. 227-228).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>La matrice comparaison-contraster</i> (p. 214) et <i>L'Étoile- texte descriptif</i> (p. 206).</p> <p>Se référer à l'annexe D-6 pour une liste d'expressions idiomatiques. (p. 329)</p> <p>Se référer aux documents <i>Avec Brio</i> ou <i>Le petit lexique</i> pour faciliter le choix d'adjectifs.</p> <p>Trois plans d'une photo</p> <table style="margin-left: 20px;"> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">- arrière plan</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">- deuxième plan</td> </tr> <tr> <td style="border: 1px solid black; width: 80px; height: 20px;"></td> <td style="padding-left: 10px;">- premier plan</td> </tr> </table> <p>Se référer au document <i>Les textes littéraires à l'école</i> de Jocelyne Giasson pour plus de renseignements sur les différentes figures de style.</p>		- arrière plan		- deuxième plan		- premier plan
	- arrière plan						
	- deuxième plan						
	- premier plan						

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Avec les élèves, faire un remue-méninges pour identifier les indices qui les aident à prédire le contenu d'un texte (p. ex. le titre, la mise en page, etc.).</li> <li>Encourager les élèves à discuter en petits groupes, comment les illustrations d'un texte les aident à raconter l'histoire du texte.</li> <li>Avant la lecture ou le visionnement d'un texte, demander aux élèves de relever tous les mots qu'ils connaissent déjà au sujet du thème à aborder. Avec un partenaire ou en équipes, leur demander d'anticiper le contenu du texte à l'aide des mots identifiés.</li> <li>Former des petits groupes afin de permettre aux élèves de prédire le contenu d'un texte narratif à partir de 10 à 15 mots clés tirés du texte par l'enseignant. Leur demander ensuite de composer une histoire avec les 10 à 15 mots, de faire la lecture ou le visionnement du texte et de le comparer avec l'histoire élaborée par le groupe.</li> <li>Demander aux élèves de faire une association de mots afin de se préparer à la lecture ou le visionnement d'un texte. En équipes, associer en 90 secondes, le plus de mots possibles au mot clé identifié par l'enseignant. Répéter le processus avec un deuxième mot clé et ensuite faire des liens entre 5 mots de la première liste et 5 mots de la deuxième liste. Demander aux élèves d'expliquer leur choix.</li> <li>Demander aux élèves de regarder les affiches publicitaires d'un film et d'anticiper le contenu, le genre et la qualité du film à partir des éléments des affiches.</li> <li>Organiser des équipes de deux pour que les élèves puissent remplir un guide d'anticipation à partir d'une liste de concepts identifiés par l'enseignant. Après avoir partagé leurs réponses avec leur 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 les autres.</li> <li>Avant la lecture ou le visionnement d'un texte, préparer une série de questions portant sur les éléments importants d'un texte. Demander ensuite aux élèves de répondre aux questions en proposant et en justifiant des hypothèses.</li> <li>Amener les élèves à prédire la suite d'une histoire en se basant sur la technique du scénario. À l'aide de l'imagerie mentale, les élèves créent dans leur tête des images se rapportant au contexte du texte. Ils prédisent la suite de l'histoire après avoir écouté un synopsis raconté par l'enseignant.</li> <li>Aider les élèves à retirer les congénères d'un texte, et en faire ressortir des règles.</li> <li>Expliquer aux élèves comment découvrir la signification de mots à l'aide des préfixes et des suffixes (p. ex. macro = grand, -ette = diminutif). Les encourager ensuite à se servir de cette stratégie afin de prédire le sens des mots nouveaux d'un texte.</li> <li>Encourager les élèves à faire la lecture ou le visionnement de plusieurs textes afin de ressortir les faits et les opinions qui s'y trouvent et de distinguer entre les deux, en identifiant les expressions qui dénotent un fait (p. ex. Il est certain que, Il va sans dire que, etc.) ou une opinion (p. ex. Je pense que, à mon avis, etc.)</li> </ul>

## 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"> <li>• Inviter les élèves à compléter une toile d'araignée avec les indices qui les aident à prédire le contenu d'un texte.</li> <li>• Encourager les élèves à faire une illustration pour un texte distribué par l'enseignant en se référant aux commentaires élicités lors de leurs discussions sur le rôle des illustrations.</li> <li>• Après la lecture ou le visionnement d'un texte, demander aux élèves de repérer les mots dans le texte qu'ils avaient identifiés lors de l'activité d'association de mots et d'expliquer à un partenaire le rôle qu'ont joué les mots.</li> <li>• Demander aux élèves de se mettre en groupes devant une série de grandes feuilles affichées en classe. Sur chaque feuille se trouve une question ou le début d'une phrase qui demande aux élèves de faire une réflexion sur leur apprentissage p. ex. Ce que j'ai appris aujourd'hui me sera utile car..., Qu'est-ce que j'ai appris aujourd'hui qui facilitera mes lectures/mes visionnements à l'avenir? Qu'est-ce qui était le plus important dans cette leçon? etc. Demander à chaque groupe de passer trois minutes à noter toutes les réponses possibles aux questions proposées. Leur demander de circuler aux autres feuilles et de répéter le même processus. Après avoir terminé la lecture et la discussion de chaque feuille, leur demander de rédiger individuellement par écrit leurs commentaires sur un des énoncés présentés en petit groupe. (Activité Carrousel)</li> <li>• Après la lecture ou le visionnement, inviter les élèves à vérifier les hypothèses faites lors de l'activité du technique de scénario ou de réponses à une série de questions. Leur demander ensuite d'expliquer à un partenaire les différences et les ressemblances entre leurs prédictions / hypothèses et le contenu du texte.</li> <li>• Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment l'identification de certaines expressions (opinion ou fait) les aide à prédire le contenu d'un texte.</li> </ul>	<p>Voir les pages 72-73 de ce document pour une description détaillée de la technique <i>Guide d'anticipation</i>.</p> <p>Pour des activités de prédiction, se référer à l'annexe B-1 <i>Guide de prédiction-réaction</i> (p. 229) et <i>Le tableau de prédictions</i> (p. 230).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>L'Étoile- texte descriptif</i> (p. 206).</p> <p>Voir l'annexe B-7 <i>J'améliore mon texte</i> (p. 274-275).</p> <p>Pour plus de renseignements sur les stratégies de <i>Mots clés</i> ou <i>Les associations</i>, se référer aux pages 112-113 de ce document.</p> <p>Voir pages 116-117 de ce document pour plus de renseignements sur la <i>Technique du scénario</i>.</p> <p>Pour plus de renseignements sur les congénères se référer au document <i>Avec Brio</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inviter les élèves à remplir une <i>Roue du récit</i> pendant la lecture ou le visionnement d'un texte narratif.</li> <li>• Encourager les élèves à utiliser une chaîne d'événements pour identifier les éléments d'une nouvelle.</li> <li>• Encourager les élèves à utiliser des représentations graphiques pour identifier les différentes structures de textes informatifs (cause/effet - problème/solution, etc.).</li> <li>• Encourager les élèves à utiliser différentes représentations graphiques à chaque fois qu'ils visionnent un film ou lisent un texte et à expliquer à un partenaire les points forts et faibles des représentations.</li> <li>• Distribuer une carte à chaque élève sur laquelle est indiquée le résumé d'une partie d'un texte qui représente une composante 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.</li> <li>• Demander aux élèves de trouver tous les adjectifs dans les extraits de textes et de les changer pour voir la différence que cela peut faire. En discuter en petits groupes.</li> <li>• Avant la lecture d'un texte, inviter les élèves à ressortir les abréviations qui s'y trouvent (p. ex. l'ordi = l'ordinateur, la pub = la publicité) et expliquer ce qu'elles représentent.</li> <li>• Demander aux élèves de créer leurs propres dictionnaires à partir des mots clés (adjectifs, verbes, adverbess, etc.) tirés d'une variété de textes. Ils peuvent s'y référer pendant des lectures ou des visionnements à l'avenir.</li> <li>• Encourager les élèves à prendre des notes à l'aide de représentations graphiques différentes, à s'arrêter souvent dans une lecture pour discuter avec un partenaire ce qu'ils ont lu, ou à réfléchir à leur lecture ou à leur visionnement.</li> <li>• Demander aux élèves de faire la lecture d'un texte deux ou trois fois, de prendre des notes après chaque lecture et d'expliquer pourquoi les notes prises sont différentes ou semblables.</li> <li>• Modeler l'importance de surligner ou de donner les grandes lignes d'un texte quand on prend des notes.</li> <li>• Mener une discussion avec les élèves sur 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.) et pourquoi prendre des notes (pour organiser, réviser, réfléchir, etc.).</li> </ul>

## 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"> <li>• Découper un court texte narratif en trois parties (introduction, développement, conclusion) et demander ensuite aux élèves de remettre en bon ordre les parties du texte.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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.</li> <li>• Encourager les élèves à créer un mini dictionnaire d'abréviations à mesure qu'ils les rencontrent dans une lecture ou un visionnement.</li> <li>• Demander aux élèves de rédiger un texte oral ou écrit à partir d'une représentation graphique déjà complétée par l'enseignant.</li> <li>• Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent préparer des affiches indiquant les stratégies à suivre pour mieux prendre des notes.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>Graphique de récit</i> (p. 224).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>La constellation/Texte descriptif</i> (p. 208).</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Roue du récit</i> (p. 225).</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour une liste d'abréviations courantes en français.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Donner des occasions aux élèves de travailler en équipes reconstituées (« Jigsaw ») afin d'étudier et de comparer les différents genres de texte (informatif, descriptif, etc.).</li> <li>Aider les élèves à associer certains types de textes avec certaines stratégies (par exemple, Internet : mots clés, graphiques; Dépliants touristiques : symboles, cartes géographiques, etc.).</li> <li>Faire un enseignement spécifique des mots connecteurs et des structures de textes correspondantes.</li> <li>Demander aux élèves de mettre en scène des jeux de rôles où il y a un bris de communication. Leur demander de décider comment le résoudre (mimes, synonymes, dessins, etc.).</li> <li>Encourager les élèves à se servir de différents types de lecture (balayage, écrémage et lecture critique) selon leur intention de lecture (p. ex. repérer le lieu d'une activité, l'idée globale du texte, l'appréciation du texte, etc.). Leur demander ensuite d'expliquer leur choix de lecture.</li> <li>Présenter un texte dans une langue inconnue des élèves et leur demander de dresser une liste de stratégies dont ils se sont servis pour comprendre le texte et les expliquer.</li> <li>Encourager les élèves à se servir de l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter</i> (<i>Think, Pair, Share</i>) pour discuter des stratégies à utiliser dès qu'on rencontre des difficultés lors d'une lecture ou d'un visionnement.</li> <li>Demander aux élèves de prédire le contenu d'une histoire en répondant aux questions de l'enseignant avant la lecture ou le visionnement des différentes étapes du texte. Au cours du processus de cette <i>réflexion dirigée</i>, les élèves peuvent écrire des mots clés, dessiner leur prédiction ou formuler des questions eux-mêmes.</li> <li>Aider les élèves à repérer les verbes au passé composé, imparfait, futur proche, etc. d'un texte et à identifier les mots clés du texte qui nécessitent l'emploi de ces temps verbaux.</li> <li>Modeler l'emploi d'indices syntaxiques contextuels, etc., pour gérer la lecture et le visionnement d'un texte inconnu. Expliquer par exemple que les mots <i>premièrement, deuxièmement</i> indiquent souvent une séquence et que le contexte peut faciliter la compréhension d'un mot inconnu.</li> <li>Faire visionner un film assez long aux élèves. Ne demander qu'à la moitié de la classe de prendre des notes pendant le visionnement. Après le visionnement, poser des questions de compréhension aux élèves et leur demander de comparer le rendement des élèves qui ont pris des notes avec ceux qui ne les ont pas prises. Leur demander ensuite de discuter en petits groupes des avantages de prendre des notes pendant le visionnement d'un film.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander à un élève par petit groupe de jouer le rôle d'observateur pendant les discussions en équipes reconstituées et de discuter des conclusions du groupe avec eux.</li> <li>• Enlever les mots connecteurs d'un texte informatif et demander aux élèves de remplacer les blancs avec des mots connecteurs convenables. Leur demander d'expliquer les raisons de leurs choix.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet des stratégies dont ils se servent pour résoudre un bris de communication.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord ou à expliquer aux autres, les stratégies dont ils se servent pour faciliter la lecture ou le visionnement d'une variété de textes.</li> <li>• 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 lecture ou le visionnement. Chaque élève pourrait piger une note de la boîte avant d'entrer dans la salle de classe (la prochaine fois/le lendemain) et se servir de cette stratégie pendant la lecture ou le visionnement d'un texte.</li> <li>• Demander aux élèves de vérifier les prédictions faites lors de l'activité de réflexion dirigée et d'expliquer les différences et les ressemblances entre leurs prédictions et le texte lu ou visionné.</li> </ul>	<p>Pour de plus amples renseignements sur les équipes reconstituées ("Jigsaw") se référer au document <i>La coopération au fil des jours</i> de Jim Howden.</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation pour le travail coopératif</i> (p. 254).</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur la <i>réflexion dirigée</i>, se référer à la page 116 de ce document.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les différents types de lecture (balayage, écrémage et lecture critique), se référer à la page 113 de ce document.</p> <p>Voir l'annexe A-4 <i>Structure du texte - Connecteurs</i> (p. 201) pour une liste de connecteurs et les structures de textes correspondantes.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• 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 prédire l'histoire en se basant sur ces éléments.</li> <li>• Demander aux élèves en petits groupes d'inventer le complot d'un film après avoir visionné le début. Leur demander d'expliquer quels éléments dans le film les a menés au complot qu'ils ont inventé.</li> <li>• Inviter les élèves à composer le scénario d'un extrait de film après l'avoir visionné sans son. Leur demander de justifier leur texte à partir des éléments visionnés.</li> <li>• Distribuer aux élèves une variété de poèmes (chansons, calligrammes, en prose, en vers, etc.). Les aider à ressortir les éléments qui servent à les organiser (p. ex. les strophes, les vers, les blancs, les titres, l'allitération, la rime et la répétition).</li> <li>• Encourager les élèves à identifier les lieux et le temps, les personnages, l'intrigue et le thème en faisant la lecture d'une nouvelle ou d'un roman.</li> <li>• Aider les élèves à comparer des textes différents (le scénario d'un film, un poème, etc.) en remplissant une représentation graphique telle la <i>matrice comparaison-contraste</i>.</li> <li>• Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de faire l'appréciation d'un site Web identifié par l'enseignant. Leur demander de suggérer des visuels qui pourraient rendre le site encore plus facile à utiliser.</li> </ul>

## 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"> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les éléments d'un texte dont ils se servent pour faciliter leur compréhension.</li> <li>• 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 diagramme de Venn.</li> <li>• Demander aux élèves de convaincre leurs camarades de classe de choisir leur complot de film comme gagnant d'un festival de films.</li> <li>• Aider les élèves à monter une saynète basée sur les scénarios de film inventés. En faire l'appréciation. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- parle avec confiance;</li> <li>- emploie correctement les structures connues;</li> <li>- représente bien les actions du film par son dialogue;</li> <li>- présente une suite logique des événements;</li> <li>- appuie le dialogue par des gestes, des visuels appropriés, etc.</li> </ul> </li> <li>• Inviter les élèves à changer en poésie un texte narratif déjà lu en se basant sur les éléments d'un poème déjà identifiés.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'appréciation des recommandations pour l'amélioration du site Web identifié à l'aide de critères établis préalablement.</li> </ul>	<p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour de plus amples renseignements sur l'écriture d'un scénario.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Comparaison et Contraste</i> (p. 212-215)</p> <p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277).</p> <p>Pour l'étude de la poésie, se référer aux documents <i>Étapes d'apprentissage du français</i> (1<sup>er</sup> et 2<sup>ème</sup> secondaire), au site Web de SASKED ou aux manuels de <i>Pont vers le futur</i>.</p>



**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 surtout en début de l'apprentissage en immersion. 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. 315

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. 271, 274, 275

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. 315

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. 317

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 71 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. 323

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*

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

Voir annexe D-4, p. 325

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. 223

Le nombre de phrases par sous-structure pourra être déterminé selon le texte et sa longueur. Une représentation graphique comme 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<sup>e</sup> 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<sup>re</sup> ou de la 3<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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*

Voir annexe D-5, p. 327
-------------------------

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.

On trouvera à l'annexe D-5 des suggestions pour le contenu notionnel. Cette séquence proposée pourrait guider l'enseignement de 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-6, p. 329 et D-7, p. 333

L'annexe D-6 (*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-6 et D-7.

**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	Suggestion pour l'apprentissage et l'enseignement
<p>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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.</li> <li>• Présenter sur transparent la page couverture d'un texte sur laquelle se trouve le dessin d'un personnage du texte. Demander aux élèves de noter par écrit les impressions que leur donne le dessin. Après leur avoir demandé de partager leurs réponses entre eux, lire à haute voix un extrait du texte qui donne la description du personnage. Demander aux élèves de noter des mots clés de la description, de les partager entre eux et de rédiger une description par écrit du personnage à l'aide de ces mots clés.</li> <li>• Inviter les élèves à faire la lecture de plusieurs textes expressifs en petits groupes. Leur demander ensuite de ressortir les caractéristiques que les textes ont en commun (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 toute la classe.</li> <li>• 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> déjà remplie par l'enseignant.</li> <li>• Enseigner aux élèves comment rédiger un texte d'opinion pour qu'ils puissent écrire une lettre d'opinion sur un sujet tel que le problème de la violence dans les écoles.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans un journal personnel ce qu'ils ont ressenti lors d'une excursion dans la nature.</li> <li>• 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. emploi des pronoms <i>je</i> et <i>nous</i>, adjectifs qualificatifs, adverbes, 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.</li> <li>• Distribuer une liste de noms de romans, poèmes, nouvelles, etc. aux élèves et 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 et de justifier leurs réponses avec les autres élèves.</li> <li>• Demander aux élèves de représenter ou d'expliquer par écrit comment leur présence dans un texte lu ou visionné aurait changé le déroulement d'une histoire qu'ils viennent de lire.</li> <li>• 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 (Pourquoi? Que feriez-vous? etc.). Leur demander de justifier le choix de leur personnage.</li> <li>• Inviter les élèves à jouer avec le sens des mots en intégrant dans un poème ou une histoire, des mots nouveaux tirés d'une banque de mots. La banque peut être constituée de mots tirés de journaux ou de magazines.</li> <li>• Inviter les élèves à créer une danse qui montre les sentiments et l'atmosphère d'un texte lu ou visionné.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves de faire un dessin pour accompagner la description par écrit du personnage qu'ils ont déjà préparée. Ils peuvent monter une galerie de leurs personnages.</li> <li>• Faire l'appréciation des textes expressifs rédigés par les élèves. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sert des pronoms <i>je</i> et <i>nous</i>;</li> <li>- utilise le groupe adjectif pour exprimer ses sentiments;</li> <li>- se sert des connecteurs pour enchaîner les idées;</li> <li>- exprime et justifie ses sentiments et ses opinions;</li> <li>- utilise des phrases exclamatives;</li> <li>- organise le texte en trois parties principales (l'introduction, le développement et la conclusion).</li> </ul> </li> <li>• Faire l'appréciation des lettres d'opinion des élèves. Noter si l'élève a : <ul style="list-style-type: none"> <li>- présenté le sujet en une phrase ou deux;</li> <li>- exposé la situation controversé en une phrase ou deux;</li> <li>- présenté le point de vue que l'on défend en incluant des arguments et des exemples pour appuyer son point de vue;</li> <li>- réfuté les idées opposées au point de vue défendu;</li> <li>- résumé l'opinion défendue en deux ou trois phrases.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de préparer un message publicitaire télévisé d'une minute pour "vendre" les titres de textes qu'ils ont choisis comme étant ceux qu'ils aimeraient lire.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs opinions au sujet des textes qu'ils aimeraient lire ou non.</li> <li>• Encourager les élèves à faire l'auto-appréciation 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. Leur demander de se baser sur une liste de critères établis préalablement pour ce travail.</li> <li>• Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire comment l'emploi des mots tirés d'une banque de mots a changé une histoire ou un poème.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-7 <i>J'améliore mon texte</i> (p. 274-275)</p> <p>Voir p. 145 de ce document pour la définition d'un journal personnel.</p> <p>Se référer à l'annexe B-1 <i>Roue du récit</i> (p. 225)</p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio</i> pour plus de renseignements sur la rédaction de courts messages ou de textes d'opinion.</p> <p>Se référer au document <i>Le petit lexique</i> pour plus de renseignements sur les textes d'opinion et sur les banques de mots.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 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 texte d'un manuel scolaire.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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 la <i>structure narrative</i>.</li> <li>• Après avoir lu ou visionné un texte, demander aux élèves de compléter un tableau à deux colonnes dans lequel ils identifient les faits dans une colonne et les opinions dans l'autre. Leur demander ensuite de ressortir des éléments dans la liste qui dénotent un fait (les pronoms à la 3<sup>e</sup> personne, les expressions telles que « Il est certain que », etc.).</li> <li>• 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. Leur demander ensuite de faire la lecture d'un article de journal et de cocher les éléments de leur liste qu'ils ont trouvés.</li> <li>• 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.</li> <li>• 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 complétée.</li> <li>• Demander aux élèves de faire la lecture d'un texte informatif (problème-solution, comparaison, cause et effet, séquence, etc.) et de compléter la représentation graphique qui l'accompagne.</li> <li>• Inviter les élèves à établir un sociogramme pour présenter les rôles et fonctions des personnages principaux et secondaires d'un texte.</li> <li>• Écrire des phrases très sommaires et demander aux élèves d'étirer ces phrases en y ajoutant des adjectifs qualificatifs, des adverbes, etc. afin de préciser l'information présentée. Discuter avec les élèves du rôle que peuvent jouer ces mots.</li> <li>• Inviter les élèves à créer une histoire à la chaîne qui est truffée d'intrigues.</li> <li>• Enseigner aux élèves la démarche à suivre pour écrire une biographie. Leur demander ensuite d'écrire individuellement la biographie d'une personne fameuse ou d'un membre de leur famille.</li> <li>• Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent élaborer un photo-roman en respectant les éléments clés (scénario, bulles, photos, etc.) de ce genre de texte.</li> <li>• Demander aux élèves de sélectionner un vêtement/un objet d'un catalogue français en ligne et de faire un schéma des éléments principaux de ce genre de texte. Leur demander ensuite de préparer la description d'un vêtement/un objet qu'ils aimeraient ajouter au catalogue.</li> </ul>

## 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"> <li>• Faire l'appréciation des résumés en 15 mots. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- a respecté l'ordre des idées;</li> <li>- a bien identifié les idées principales du texte original;</li> <li>- a respecté le sens du texte;</li> <li>- a utilisé un vocabulaire personnel.</li> </ul> </li> <li>• À l'aide de fiches anecdotiques, faire l'observation des élèves pendant qu'ils travaillent en petits groupes. Noter ce que fait l'élève, ce qu'il dit, s'il travaille seul, son comportement, son attitude, etc.</li> <li>• Encourager les élèves à écrire des articles de journal à partir de la liste d'éléments de base qu'ils ont rédigés pendant leurs discussions en petits groupes. Les articles peuvent être basés sur les événements qui se passent à l'école ou dans la communauté. Noter si les élèves ont respecté la structure d'un article de journal : <ul style="list-style-type: none"> <li>- titre (Qui? Quoi?);</li> <li>- premier paragraphe (Qui? Quoi? Quand? Où?), détails importants;</li> <li>- développement (Pourquoi?), détails secondaires;</li> <li>- conclusion (Comment?), détails moins importants.</li> </ul> </li> <li>• Inviter les élèves à faire l'appréciation des textes informatifs de leurs camarades selon des critères établis préalablement. (p. ex. l'emploi des pronoms de la 3<sup>e</sup> personne, de phrases impersonnelles, de mots connecteurs, de faits plutôt que d'opinions, etc.)</li> <li>• Inviter les élèves à représenter leur vie personnelle sur un sociogramme et à le comparer à celui qu'ils ont rempli sur un personnage d'un texte lu ou visionné.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord le rôle que jouent certaines parties du discours (adverbes, adjectifs, etc.).</li> <li>• Faire l'appréciation des biographies rédigées par les élèves. Noter s'ils ont : <ul style="list-style-type: none"> <li>- décrit l'époque où vit la personne présentée;</li> <li>- donné les détails importants de sa vie;</li> <li>- décrit sa personnalité;</li> <li>- décrit ses accomplissements;</li> <li>- exprimé leurs opinions sur la personne.</li> </ul> </li> <li>• Faire l'appréciation de la description de l'objet/du vêtement ajouté au catalogue en ligne. Noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sont servis de mots descriptifs appropriés;</li> <li>- ont indiqué le prix;</li> <li>- ont ajouté un dessin approprié;</li> <li>- ont indiqué les tailles disponibles et les dimensions de l'objet, etc.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pour une description détaillée du résumé en 15 mots, se référer à la page 149 de ce document.</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Sociogramme</i> (p. 205)</p> <p>Voir l'annexe B-5 <i>Échelle d'appréciation pour la production écrite d'un texte informatif</i> (p. 262)</p> <p>Voir l'annexe B-4 <i>Fiche anecdotique</i> (p. 257-259)</p> <p>Se référer aux pages 147-148 de ce document pour une description détaillée de la démarche à suivre en identifiant l'idée principale d'un texte.</p> <p>Voir l'annexe B-1 (p. 223) pour la représentation graphique d'un texte narratif (<i>structure narrative</i>).</p> <p>Voir les sites Web de catalogues français tel celui de <i>La Redoute</i>.</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les photos-romans, se référer au document <i>Le français en projets</i> (Chenelière/McGraw-Hill)</p> <p>Se référer aux documents <i>Le Métaguide</i>, <i>Complètement Métho</i> ou <i>Avec Brio</i> pour de plus amples renseignements sur la rédaction d'un résumé.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes, afin d'identifier les différentes formes de verbes impératifs (infinitif, impératif, futur simple, subjonctif) dans différents textes incitatifs (recettes, modes d'emploi, consignes de jeu, démarches à suivre, etc.). Leur demander ensuite de noter ces renseignements dans <i>une matrice comparaison-contraste</i>.</li> <li>Inviter les élèves à déterminer la séquence chronologique d'une recette en complétant un tableau séquentiel.</li> <li>Présenter une mini-leçon sur les techniques de la personnification, la métaphore et les synonymes, si nécessaire.</li> <li>Aider les élèves à identifier les éléments de base d'un texte incitatif <ul style="list-style-type: none"> <li>- verbes : vouloir, devoir, ordonner;</li> <li>- expressions: attention, défense de;</li> <li>- l'interrogation pour demander de l'information.</li> </ul> </li> <li>Demander aux élèves de travailler individuellement ou en petits groupes, afin de dresser une liste de mots inconnus rencontrés dans un texte. Les classer ensuite selon leur rôle dans la phrase (nom, adjectif, verbe, etc.), en trouver le sens et les remplacer par des synonymes.</li> <li>Former des groupes de quatre pour que les élèves puissent jouer le jeu poétique de <i>Cadavre exquis</i>. Suggérer une structure à suivre (p. ex. sujet + subordonnée relative + verbe + complément d'objet). Les élèves choisissent un thème et ensuite chaque élève écrit sur un papier un sujet. Ils plient le papier pour cacher ce qui est écrit et passent le papier à la personne à leur gauche. Ils écrivent une subordonnée relative, le cachent et ainsi de suite jusqu'à ce que la phrase soit complète. Leur demander ensuite de partager les phrases entre eux.</li> <li>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.</li> <li>Pour faire travailler l'allitération, distribuer un poème à chaque élève, leur demander de choisir une lettre de l'alphabet, effacer des mots clés du poème et les remplacer par un mot ayant la même nature (un verbe par un verbe, etc.) mais qui commence par la lettre choisie. Leur demander ensuite de présenter leur poème à la classe.</li> <li>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 et de le rendre plus dramatique comme s'il devait être publié dans un journal à sensations.</li> <li>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.</li> </ul>

## 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"> <li>• Former des petits groupes pour que les élèves puissent inventer un jeu de société et les règles qui l'accompagnent (en mettant l'accent sur la bonne forme de l'impératif dans les règles du jeu). Jouer ensuite le jeu dans la classe.</li> <li>• Demander aux élèves de préparer et de présenter une vidéo qui démontre les étapes à suivre dans la préparation d'une recette.</li> <li>• Inviter les élèves à préparer et à faire une présentation sur ordinateur (p. ex. Power Point) qui démontre les étapes à suivre dans un exercice d'évacuation à l'école.</li> <li>• Demander aux élèves d'écrire au centre d'une grande feuille la définition d'une technique présentée pendant la mini-leçon de l'enseignant (métaphore, personnification, etc.). Leur demander ensuite de déchirer ou de découper des extraits de poèmes photocopiés ou des illustrations de revues qui pourraient représenter cette technique, de les coller autour de la définition et de justifier leur choix.</li> <li>• Encourager les élèves à se servir des phrases produites lors du jeu de <i>Cadavre exquis</i> pour écrire des poèmes et les afficher ensuite aux murs.</li> <li>• Inviter les élèves à écrire un mot d'encouragement à une personne malade pour la reconforter ou un message électronique à un camarade de classe en se basant sur les éléments affichés au mur.</li> <li>• Faire l'appréciation des textes incitatifs des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sert de la bonne forme des verbes à l'impératif;</li> <li>- donne des directives ou des conseils clairs;</li> <li>- se sert de verbes incitatifs, tels <i>vouloir, devoir, falloir, etc.</i>;</li> <li>- utilise des expressions incitatives telles <i>attention, défense de, etc.</i></li> </ul> </li> <li>• Faire l'appréciation des poèmes, messages, etc., à l'aide d'une échelle de correction.</li> <li>• Organiser un entretien avec les élèves pour faire l'appréciation de leurs poèmes d'allitérations. Leur poser des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comment et pourquoi avez-vous choisi ces mots?</li> <li>- Quelles parties du poème ont le plus de sens pour vous?</li> <li>- Quelles parties vous suggèrent des images?</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves de faire l'appréciation par les paires des textes de journal à sensations. Leur demander de noter si leur camarade de classe : <ul style="list-style-type: none"> <li>- s'est servi de l'exagération pour rendre le texte plus dramatique;</li> <li>- a utilisé un grand nombre d'adjectifs ou d'adverbes;</li> <li>- s'est servi de comparaisons;</li> <li>- a employé des citations, etc.</li> </ul> </li> <li>• 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.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-2 <i>La matrice comparaison-contraste</i> (p. 214)</p> <p>Voir l'annexe B-1 <i>Le tableau séquentiel</i> (p. 211)</p> <p>Pour plus de renseignements sur les figures de styles et les éléments grammaticaux se référer aux documents <i>Étapes d'apprentissage du français</i> ou <i>Avec Brio</i>.</p> <p>Se référer à la page 152 du présent document pour la description de textes incitatifs.</p> <p>Voir l'annexe D-2 <i>Échelle de correction</i> (p. 321-322)</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Faire un remue-méninges avec toute la classe afin d'identifier ce qu'ils savent déjà au sujet d'un thème à aborder dans une représentation ou une production écrite.</li> <li>Employer la technique de l'imagerie mentale pour orienter la production des élèves. À l'aide de questions bien préparées, amener les élèves à créer dans leur tête des images se rapportant au thème de la production envisagée.</li> <li>Avant la production d'un texte écrit, inviter les élèves à se servir de l'activité <i>Réfléchir, partager, discuter</i> afin de réfléchir aux difficultés qu'ils ont déjà rencontrées en tant qu'écrivain et aux solutions qu'ils pourraient adopter lors de la présente production.</li> <li>Organiser des petits groupes pour que les élèves puissent dresser une liste d'intentions de communication différentes, trouver des exemples de textes qui représentent ces intentions et ensuite expliquer leur choix. Afficher ensuite les listes pour que les élèves puissent s'y référer pendant la planification de leur production écrite ou leur représentation.</li> <li>Remettre aux élèves des extraits de textes dans lesquels le public cible n'est pas explicite. Leur demander ensuite d'identifier le public auquel chaque texte s'adresse et d'expliquer leur choix.</li> <li>Avant la production d'un texte, demander aux élèves de travailler individuellement ou en équipes afin de réfléchir au public cible auquel le texte s'adresse, d'identifier les caractéristiques et les connaissances de ce public et la façon dont ils vont intéresser ce public au sujet du texte.</li> <li>Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de dresser une liste de ressources qui pourraient leur être utiles lors de la collecte d'idées ou d'expressions pour un texte écrit ou une représentation (p.ex. les dictionnaires, leurs camarades de classe, l'enseignant, l'Internet, les encyclopédies, les magazines, les manuels scolaires, etc.). Leur demander ensuite d'expliquer les points forts et faibles de chaque type de ressource.</li> <li>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.</li> <li>Fournir aux élèves une variété de textes informels et formels et leur demander de travailler en petits groupes afin de dresser une liste de mots ou 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.</li> <li>Encourager les élèves à travailler en petits groupes afin de faire un remue-méninges, des recherches, des entrevues dans le but d'identifier les mots et expressions qui peuvent leur être utiles lors de la rédaction de leurs textes. Faire ensuite une mise en commun avec toute la classe afin de créer une banque de mots/expressions par champs sémantiques à laquelle les élèves peuvent se référer à l'avenir.</li> <li>Avant la production d'un texte narratif, demander aux élèves de réfléchir aux personnages et à ce qu'ils vont faire.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves de dessiner ce qu'ils ont imaginé au moment de l'imagerie mentale.</li> <li>• Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord, les stratégies dont ils se sont servis au moment d'un problème de rédaction d'un texte écrit.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord comment le public à qui s'adressent les textes qu'ils rédigent influence la façon dont ils écrivent.</li> <li>• Encourager les élèves à noter par écrit les aspects à traiter, l'intention de communication et les expressions à privilégier en fonction du public cible, avant toute production écrite.</li> <li>• Faire l'appréciation des présentations des élèves à l'aide d'une échelle d'appréciation. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- précise le public cible à qui il s'adresse;</li> <li>- clarifie son intention de communication;</li> <li>- choisit un registre de langue et des expressions en fonction de son public;</li> <li>- se sert de la banque de mots déjà créée dans la production de son texte.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Pour plus de renseignements sur l'imagerie mentale, se référer au document <i>Le Métaguide</i>.</p> <p>Se référer aux pages 151 et 152 de ce document pour une description d'intentions d'auteur.</p> <p>Encourager les élèves à se référer au document <i>Le petit lexique</i> pendant l'élaboration de la banque de mots.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Afin de s'assurer d'un choix judicieux d'informations dans l'étape de la planification d'une production écrite ou d'une représentation, demander aux élèves de: <ul style="list-style-type: none"> <li>- faire un survol des ressources identifiées en lisant les introductions, les titres et les sous-titres;</li> <li>- comparer différentes ressources qui traitent du même sujet;</li> <li>- distinguer ce qui est fait ou opinion dans un texte;</li> <li>- noter les passages à retenir et l'endroit où ils se trouvent.</li> </ul> </li> <li>• Avant la production d'un texte, demander aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement, afin de choisir la représentation graphique appropriée (cause-conséquence, tableau séquentiel, etc.) pour les idées qu'ils veulent présenter. Leur demander ensuite d'expliquer leur choix.</li> <li>• Aider les élèves à organiser une production écrite ou une représentation en leur demandant de structurer les informations qu'ils veulent présenter, choisir le mode de présentation, rédiger sur fiches des notes personnelles et prévoir la façon de relier les différentes parties de la présentation.</li> <li>• 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.</li> <li>• Inviter les élèves à rechercher des informations avant la production d'un texte informatif et les classer sous les catégories Qui? Quoi? Où? Quand? Pourquoi?</li> <li>• 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 le dénouement pour un récit d'aventure).</li> <li>• Encourager les élèves à se servir d'une feuille de route afin de faciliter la production d'un texte écrit ou d'une représentation.</li> <li>• 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 textes.</li> <li>• Modeler pour les élèves comment on choisit les structures de textes et les marqueurs de relation les plus appropriées pour sa production écrite ou sa représentation (p. ex. l'emploi de « d'abord », « après » et « par la suite » pour un texte d'ordre chronologique).</li> <li>• Fournir aux élèves l'occasion de se consulter afin d'apporter des suggestions à l'organisation d'une production écrite ou d'une représentation.</li> </ul>

## 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"> <li>• Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment la feuille de route a facilité leur travail.</li> <li>• Amener les élèves à faire un retour sur la cohérence et l'organisation de leurs textes en leur posant des questions telles : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Justifiez l'ordre adopté entre les paragraphes de votre texte.</li> <li>- Est-ce que le texte comprend des idées qui ne sont pas développées suffisamment? Si oui, lesquelles? Expliquez.</li> <li>- Est-ce que le texte contient des idées en contradiction avec d'autres idées? Si oui, lesquelles? Expliquez.</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à juger de l'efficacité de leur plan de travail pendant toutes les étapes de la production et de le modifier au besoin.</li> <li>• Pendant la production d'un texte écrit ou d'une représentation, noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- se sert de différentes ressources qui traitent du même sujet;</li> <li>- note les passages à retenir;</li> <li>- établit un plan de travail et le modifie au besoin;</li> <li>- classe les informations retenues en fonction du genre de texte à présenter;</li> <li>- choisit un mode de présentation approprié.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 pour une variété de représentations graphiques (p. 205-234)</p> <p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277)</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les façons d'organiser ses connaissances, se référer au document <i>Le Métaguide; Un outil et des stratégies pour apprendre à apprendre.</i></p> <p>Se référer au document <i>Avec Brio : Guide pratique de communication</i> pour plus de renseignements sur la structure de différents types de textes.</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présenter une liste de mots connecteurs de cause (parce que, car, puisque, etc.) aux élèves 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.</li> <li>• Après avoir fait un enseignement spécifique sur les marqueurs de relation (les 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.).</li> <li>• Former des petits groupes afin de dresser une liste de stratégies à utiliser pour orthographier correctement (famille de mots, racines, parenté avec mots d'une autre langue, la forme féminine pour trouver la forme masculine sans <i>e</i>, etc.). Faire ensuite une mise en commun de ces stratégies et demander aux élèves d'expliquer leur choix.</li> <li>• Encourager les élèves à ajouter à leur dossier d'écriture une liste de mots qu'ils trouvent difficiles à orthographier. Ils peuvent s'y référer pendant la rédaction de leurs travaux écrits.</li> <li>• Remettre un texte à réviser aux élèves. Leur poser des questions qu'on veut que les élèves se posent en révisant le texte distribué (p. ex. Est-ce que tous les sujets s'accordent avec les verbes?). Après avoir fait la révision individuellement, faire un retour en groupe. Chacun explique comment il a pu détecter l'erreur et il justifie sa correction.</li> <li>• Remettre aux élèves un travail écrit corrigé à l'aide d'un code de correction. Leur demander ensuite de remplir un tableau à quatre colonnes. Dans la première colonne les élèves notent un problème identifié par l'enseignant, dans la deuxième colonne ils écrivent la solution qu'ils proposent au problème (ex. consultation d'outils de référence, consultation de pairs, relecture du texte, etc.). Dans l'avant-dernière colonne ils appliquent la solution qui leur semble appropriée. Les enseignants remplissent la quatrième colonne qui indiquent si la solution a contribué à corriger l'erreur ou non.</li> <li>• Encourager les élèves à lire leurs textes écrits à un camarade de classe afin d'obtenir des suggestions et des opinions en ce qui concernent les éléments du texte qui leur posent des problèmes.</li> </ul>

## 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"> <li>• Fournir aux élèves un texte dans lequel on a enlevé tous les mots connecteurs de cause. Demander ensuite aux élèves de compléter les blancs avec des mots connecteurs de cause convenables.</li> <li>• Encourager les élèves à se servir de la liste de stratégies élaborée pour orthographier correctement afin d'expliquer leur choix de stratégie préférée.</li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord les structures, mots, etc, qui leur posent souvent des problèmes et à expliquer comment ils vont résoudre ces problèmes.</li> <li>• Demander aux élèves de préparer un dépliant de stratégies à suivre pour bien orthographier en français. Présenter ensuite ce dépliant à d'autres groupes d'élèves d'immersion.</li> <li>• Se rencontrer individuellement avec les élèves pour discuter de la correction du texte faite à l'aide du code de correction.</li> <li>• Amener les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs productions écrites en se posant le même genre de questions que l'on leur a posé pendant la révision du texte.</li> <li>• Encourager les élèves à expliquer à la classe comment ils ont surmonté les difficultés rencontrées lors de la production d'un texte.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe A-4 <i>Structure du texte - Connecteurs</i> (p. 201) pour des exemples de connecteurs de cause</p> <p>Voir <i>Code de correction</i> à la page 155 de ce 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non-imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de faire 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.</li> <li>• Demander aux élèves de travailler en petits groupes ou individuellement, afin de faire des recherches sur le sujet de leur production écrite à partir de plusieurs produits médiatiques (Internet, télévision, CD Rom, vidéos, etc.). Leur demander ensuite de comparer et de contraster les renseignements retrouvés à l'aide d'une représentation graphique telle la <i>matrice comparaison-contraste</i>, de choisir le meilleur produit médiatique et de justifier leur choix.</li> <li>• Demander aux élèves de travailler en petits groupes afin de discuter de la couverture journalistique de divers journaux ou revues publiés en français, dans le but d'identifier les techniques linguistiques ou non linguistiques qui s'y trouvent (photos, jeux de mots, caricatures, etc.). Leur demander ensuite de se servir des informations identifiées pour créer la page couverture d'une revue de la classe.</li> <li>• Envoyer des courriels de différents genres aux élèves et leur demander d'y répondre (p. ex. Demander aux élèves de vous expliquer comment résoudre un problème, de vous raconter pourquoi ils n'ont pas terminé leurs devoirs, etc.). Leur demander de se servir d'un vocabulaire et d'un niveau de langue appropriés au destinataire des courriels.</li> <li>• 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.). À partir des résultats des appréciations, demander aux élèves de concevoir et de construire un site Web pour les réseaux Intranet ou Internet, composé de pages qu'ils ont produites eux-mêmes.</li> <li>• Inviter les élèves à faire la lecture ou le visionnement de plusieurs annonces publicitaires destinées aux jeunes (dans les revues, à la télévision, sur Internet, etc.). Leur demander de ressortir les valeurs et les messages transmis et de les comparer à l'aide d'une <i>matrice comparaison-contraste</i>. À partir des renseignements identifiés, leur demander ensuite de créer une annonce publicitaire pour promouvoir le programme d'immersion de l'école.</li> </ul>

## 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"> <li>• Encourager les élèves à remplir un formulaire d'appréciation quand ils utilisent des produits médiatiques pour aider à la production de textes. Leur demander par exemple de noter : <ul style="list-style-type: none"> <li>- le sujet de la production;</li> <li>- les produits utilisés;</li> <li>- les concepts de base ressortis;</li> <li>- les différences entre les concepts identifiés dans les produits médiatiques et les documents imprimés;</li> <li>- les avantages et les désavantages des produits médiatiques utilisés.</li> </ul> </li> <li>• Demander aux élèves d'expliquer à un partenaire comment l'analyse des couvertures journalistiques les a aidé à créer leur propre page couverture.</li> <li>• Faire l'appréciation des réponses des élèves reçues par courriel à l'aide d'une échelle de correction. Noter surtout si les élèves se sont bien servis d'un niveau de langue et d'un vocabulaire appropriés au destinataire.</li> <li>• Inviter les élèves à faire l'appréciation de leur site Web à l'aide de critères établis préalablement.</li> <li>• 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, etc.) et leur efficacité.</li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-1 <i>La matrice comparaison / contraste</i> (p. 214)</p> <p>Voir l'annexe D-2 <i>Échelle de correction</i> (p. 321-322)</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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes.</li> </ul>	<p><u>Avant l'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Avant la production d'un texte, demander aux élèves de travailler individuellement ou en équipes afin: <ul style="list-style-type: none"> <li>- de réfléchir à leurs expériences comme scripteurs et aux stratégies utilisées;</li> <li>- d'explorer les divers aspects du sujet à présenter;</li> <li>- de préciser l'intention de communication;</li> <li>- d'identifier le public cible et le registre de langue à utiliser;</li> <li>- d'identifier les outils de référence qui pourraient les aider avec la rédaction de leur texte;</li> <li>- de sélectionner l'information pertinente et les structures de textes appropriées à l'intention de communication;</li> <li>- de préparer un plan ou un schéma;</li> <li>- d'organiser l'information;</li> <li>- de choisir la meilleure façon de représenter le texte.</li> </ul> </li> <li>Aider les élèves à élaborer une feuille de route à suivre dans la rédaction de leur texte écrit.</li> <li>Mener une discussion sur le rôle de la révision dans l'écriture. Demander aux élèves de répondre aux questions telles : <ul style="list-style-type: none"> <li>- Que comprend l'activité de révision?</li> <li>- Qu'est-ce qu'on regarde dans un texte quand on révise?</li> <li>- Est-ce que tous ceux qui écrivent sont obligés de réviser? etc.</li> </ul> </li> <li>Inviter les élèves à discuter en petits groupes des situations où il faudrait ajuster leur plan de travail. Faire ensuite une mise en commun avec toute la classe.</li> <li>Encourager les élèves à discuter en petits groupes (à l'aide de la stratégie <i>Jetons de conversation</i>), les critères d'appréciation de rendement à établir pour le travail écrit.</li> <li>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.</li> <li>Demander aux élèves de faire un graphique d'un plan de travail et l'afficher au babillard. Ils peuvent s'y référer pendant la rédaction de textes écrits.</li> <li>Inviter un auteur à discuter de son processus d'écriture avec les élèves. Demander ensuite aux élèves de comparer les étapes identifiées par l'auteur avec celles qu'ils ont déjà identifiées lors des discussions en classe.</li> </ul> <p><b>Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.</b></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"> <li>• Encourager les élèves à écrire dans leur journal de bord leurs réactions au sujet de l'importance d'une ébauche dans la réalisation de leur texte.</li> <li>• Demander aux élèves de noter dans leur journal de bord comment la visite de l'auteur les a aidés à mieux planifier leur production.</li> <li>• Noter si l'élève peut : <ul style="list-style-type: none"> <li>- utiliser ses connaissances antérieures afin de faciliter la planification de sa production;</li> <li>- préciser l'intention de communication en fonction du public cible;</li> <li>- sélectionner l'information pertinente et les structures de textes appropriées;</li> <li>- préparer un plan de travail;</li> <li>- établir des critères d'appréciation de rendement appropriés pour son texte.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-8 <i>Concevoir ses critères d'appréciation</i> (p. 277)</p> <p>Pour une description détaillée du processus d'écriture, voir p. 142-144 de ce document.</p> <p>Voir l'annexe D-1 <i>Le processus d'écriture - Activités suggérées</i> (p. 315)</p> <p>Se référer aux documents <i>Avec Brio</i> et <i>Complètement Métho</i> pour plus de renseignements sur la production d'un texte écrit.</p>

Nota : Les suggestions se poursuivent à la double page suivante.

## 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<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes.</li> </ul>	<p>- suite</p> <p><u>Pendant l'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Écrire un texte avec les élèves afin de démontrer le processus d'écriture en action. Discuter avec eux les raisons des choix de mots, des stratégies de correction, des sources d'inspiration, etc. Une lettre à une autre école d'immersion annonçant un spectacle à leur école serait une excellente occasion de mettre en évidence ce processus.</li> <li>Demander aux élèves de rédiger une ébauche du texte en se basant sur la démarche d'écriture identifiée préalablement.</li> <li>Fournir aux élèves des grilles contenant des questions qui faciliteraient la révision de leurs textes. Y inclure des questions telles que : <ul style="list-style-type: none"> <li>Faudrait-il ajouter des explications ou des dialogues pour que ton texte soit plus facile à comprendre?</li> <li>Quels passages, ton auditoire comprendra ou appréciera le mieux, le moins?</li> <li>Qu'est-ce que tu aimes ou qu'est-ce que tu n'aimes pas dans ton introduction, ton développement ou ta conclusion?</li> </ul> </li> <li>Encourager les élèves à partager l'ébauche de leur texte avec un partenaire ou l'enseignant afin de tirer profit de leur rétroaction.</li> <li>Développer un programme de mentorat dans lequel les élèves soumettent leurs textes écrits à un mentor (élève plus âgé ou même écrivain professionnel), qui donne aux élèves leurs conseils en ce qui concerne le contenu, la grammaire ou le style du texte écrit.</li> <li>Encourager les élèves à recourir à leur plan de travail et à l'ajuster au besoin.</li> <li>Demander aux élèves de rédiger la version finale du texte en tenant compte des suggestions données par leur partenaire, le mentor ou l'enseignant lors des discussions sur la version ébauche.</li> <li>Encourager les élèves à consulter au besoin un dictionnaire, un ouvrage de grammaire, etc. afin d'apporter les corrections nécessaires à l'ébauche.</li> <li>Aider les élèves à choisir une mise en page convenable pour leur texte final.</li> </ul> <p><u>Après l'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>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 à l'Internet.</li> <li>Encourager les élèves à présenter leur productions aux autres à l'aide d'un <i>cercle d'auteurs</i>. Pendant que l'élève lit ou explique sa production devant la classe ou à un groupe, les autres l'encouragent au moyen de commentaires positifs.</li> </ul>

## 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 l'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire l'observation du processus de rédaction du texte des élèves à l'aide d'une grille d'observation. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- fait des recherches nécessaires pour planifier sa rédaction;</li> <li>- demande l'avis des autres et profite de leurs suggestions;</li> <li>- varie le format de son texte en fonction de l'auditoire visé;</li> <li>- révisé soigneusement son texte;</li> <li>- choisit une façon appropriée de présenter son texte.</li> </ul> </li> </ul> <p><u>Après l'écriture</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Demander aux élèves de faire un retour sur les difficultés éprouvées lors de la rédaction du texte et de noter dans leur journal de bord ce qu'ils ont fait pour surmonter ces difficultés.</li> <li>• Inviter les élèves à faire l'auto-appréciation de leurs travaux écrits à l'aide des stratégies identifiées lors de l'activité de <i>Jetons de conversation</i>.</li> <li>• Aider les élèves à organiser leurs travaux en dossier d'écriture afin de mettre un certain ordre dans leurs écrits. Au cours de l'année, passer en revue le contenu du dossier et choisir avec les élèves des échantillons de travail aux fins d'appréciation.</li> <li>• Demander aux élèves d'inclure dans leur portfolio leurs travaux écrits préférés et de justifier à l'écrit leur choix. Inviter-les 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.</li> <li>• Inviter les élèves à noter dans leur journal de bord : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les habiletés acquises lors d'un projet d'écriture ou de représentation;</li> <li>- les améliorations à apporter lors d'une prochaine production;</li> <li>- la façon dont ils prévoient acquérir des habiletés en écriture ou en représentation.</li> </ul> </li> <li>• Faire la correction des textes à l'aide d'un code de correction.</li> <li>• Pendant les présentations en <i>Cercles d'auteurs</i>, noter si les élèves : <ul style="list-style-type: none"> <li>- ont préparé la lecture à l'avance;</li> <li>- parlent fort et prononcent les mots clairement;</li> <li>- lisent lentement et avec expression;</li> <li>- regardent le public;</li> <li>- démontrent de l'enthousiasme.</li> </ul> </li> </ul>	<p>Voir l'annexe B-7 <i>J'améliore mon texte</i> (p. 274-275)</p> <p>Pour de plus amples renseignements sur les dossiers d'écriture, se référer à la page 150 de ce document.</p> <p>Voir l'annexe B-3 <i>Grille d'observation : Production écrite</i> (p. 253)</p> <p>Voir l'annexe B-6 <i>Échelle d'appréciation d'un portfolio</i> (p. 270)</p> <p>Se référer à la page 155 de ce document pour plus de renseignements sur les codes de correction.</p> <p>Se référer à la page 144 du présent document pour plus de renseignements sur les <i>Cercles d'auteurs</i>.</p>



# TABLEAUX DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE

Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle				
1,1 L'élève devrait être capable de démontrer 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de témoigner un intérêt et une fierté à communiquer correctement en français, à améliorer sa compétence langagière et à poursuivre ses études en français	prend des risques en s'exprimant en français	◆		
	prend conscience des erreurs qu'il commet qui peuvent entraver la communication	→	→	◆
	corrige les erreurs qu'il commet qui peuvent entraver la communication du message	→	→	◆
	compare l'emploi de mots et d'expressions courantes en français avec des mots ou des expressions semblables dans sa langue maternelle	→	→	◆
de démontrer un intérêt et une appréciation de divers textes contemporains appropriés pour les jeunes de son âge	explore une variété de textes dans le monde francophone tels les journaux, les magazines, les chansons, les nouvelles	→	→	◆
	lit et justifie ses choix de divers textes contemporains	→	→	◆
	reconnaît des expressions utilisées par les jeunes d'aujourd'hui	→	→	◆
de démontrer et d'explicitier une appréciation de la contribution de personnes francophones à la francophonie canadienne	identifie les contributions des francophones à l'évolution de la francophonie canadienne	→	◆	
	explicité les contributions des francophones à différents domaines au niveau national	→	→	◆
	démontre son appréciation de la contribution des francophones au Canada	→	→	◆
de démontrer une compréhension et une appréciation des avantages que lui offre la possibilité d'interaction avec des membres des deux groupes linguistiques	établit des contacts avec des locuteurs natifs à l'aide de différents médias	→	→	◆
	participe à des activités où il peut interagir avec les membres des deux groupes linguistiques	→	→	◆
	illustre les avantages de la connaissance du français	→	◆	
→ : 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
d'établir des liens entre les influences culturelles et les façons d'agir, de penser et de s'exprimer	identifie des influences culturelles à l'intérieur de sa communauté	◆		
	compare les influences culturelles de sa communauté avec celles d'autres communautés	→	◆	
	discute les influences culturelles dans des façons d'agir, de penser et de s'exprimer	→	→	◆
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 des situations où l'influence conditionnante des stéréotypes et des préjugés sont manifestés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, l'Internet, les chansons, la culture populaire, etc.	→	◆	
	catégorise les influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés qui sont manifestés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, l'Internet, les chansons, la culture populaire, etc.	→	→	◆
	analyse les influences conditionnantes des stéréotypes et des préjugés qui sont manifestés dans la société, les médias, l'histoire, la littérature, l'Internet, les chansons, la culture populaire, etc.	→	→	◆
	releve les stéréotypes et les préjugés dans les produits médiatiques	→	◆	
	classe les stéréotypes et les préjugés dans les produits médiatiques	→	→	◆
	décrit les problèmes qu'entraîne la présence de stéréotypes et de préjugés dans les médias	→	→	◆
	décrit les effets 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	identifie des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	◆		
	compare des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	→	◆	
	interprète des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	→	→	◆
	démontre un respect des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	→	→	◆
	réagit en analysant et en comparant des présentations qui touchent à des coutumes associées à diverses collectivités culturelles	→	→	◆
d'explicitier et de démontrer la contribution de personnes de diverses cultures à différents domaines de l'activité humaine canadienne	recherche la contribution de personnes de diverses cultures à la société canadienne	→	◆	
	décrit l'influence des contributions de personnes de diverses cultures dans la société canadienne	→	◆	
	discute du rôle des contributions de personnes de diverses cultures dans la vie quotidienne	→	→	◆
de démontrer une compréhension de ses droits et de ses responsabilités en tant qu'un adolescent face à son milieu	explique le lien qui existe entre les responsabilités et les droits	→	◆	
	compare une variété de textes qui traitent des droits de la personne et des responsabilités des jeunes dans des situations quotidiennes	→	◆	
	compare la situation des jeunes en situation de majorité à celle des jeunes en situation de minorité	→	→	◆
→ : 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte	ressort les sentiments, les goûts, les attitudes et les opinions exprimés	→	◆	
	dégage les expressions/mots clés d'un texte	→	→	◆
	ressort les idées principales et secondaires d'un texte	→	◆	
	identifie le sujet d'un texte	◆		
	identifie le locuteur/l'auteur	◆		
	identifie l'intention du locuteur/de l'auteur	→	→	◆
	distingue les faits des opinions et des hypothèses	→	→	◆
de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction	présente clairement ses idées, ses goûts, ses sentiments et ses opinions	→	→	◆
	fait des liens entre son vécu et le monde qui lui est présenté dans un texte	→	→	◆
	établit des similarités et des différences entre son vécu et ce qui est exprimé dans le texte	→	◆	
	explique sa réaction à l'aide d'exemples, de détails, de justifications	→	◆	
	fait des inférences et tire des conclusions	→	→	◆
de réagir à une grande variété de textes en analysant des éléments variés	identifie les éléments variés d'un texte qui peuvent être analysés (tels l'intonation, le vocabulaire, etc.)	→	◆	
	identifie les techniques utilisées pour appuyer la transmission du message (les gestes, le langage corporel, etc.)	→	◆	
	identifie les éléments qui ont suscité l'intérêt	→	→	◆
	distingue le registre de langue utilisé	→	◆	
	juge de la pertinence, de l'exactitude et de la valeur du message	→	→	◆
	juge de la qualité du texte - contenu, organisation, style et le compare à d'autres textes ou présentations	→	→	◆
→ : 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de poser des questions pertinentes pour acquérir, interpréter, analyser et évaluer des idées et des informations	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés au sujet	→	→	◆
	pose des questions pour clarifier, élaborer ou qualifier un énoncé	→	→	◆
d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions	exprime son opinion	◆		
	exprime son accord, son désaccord	→	◆	
	offre de l'encouragement, des compliments et des éloges	→	→	◆
	démontre un respect des besoins, des droits et des sentiments des autres	→	◆	
	justifie ses opinions et ses choix	→	◆	
de combiner, de comparer, de clarifier et d'illustrer des informations et des situations	présente des détails précis en utilisant des adjectifs et des adverbes	→	◆	
	crée des dialogues ou saynètes à partir des situations proposées	→	→	◆
	résume, paraphrase ou reformule les idées, les informations présentées	→	→	◆
	présente un texte cohérent	→	→	◆
	utilise un vocabulaire et des expressions appropriés au sujet	→	◆	
d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations	fait les liaisons les plus communes	→	→	◆
	prononce clairement et correctement les expressions et le vocabulaire acquis	→	→	◆
	utilise des structures appropriées (pronoms, temps de verbe, etc.) pour le type de discours	→	→	◆
	utilise des formes de phrases variées (déclaratives, interrogatives, etc.)	→	→	◆
	donne et suit des instructions, des conseils, en utilisant des verbes incitatifs (vouloir, pouvoir, devoir), des expressions incitatives (attention, défense de, on ne peut pas, etc.) et la phrase impérative (à l'impératif, l'infinitif, le futur simple et le subjonctif).	→	→	◆
	utilise une intonation et un débit appropriés	→	◆	
	se présente ou présente une autre personne	◆		
→ : 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 oral 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter son écoute et son expression orale	fait appel à ses connaissances sur les structures textuelles pour soutenir sa compréhension	→	◆	
	prend les moyens appropriés pour rectifier un bris de communication à l'oral	→	→	◆
	fait appel aux habiletés langagières acquises dans une autre langue pour gérer son écoute	→	→	◆
	fait des prédictions sur le contenu d'un texte à partir des renseignements fournis	→	◆	
	communique non-verbale à l'aide du contact visuel, de gestes et d'expressions faciales appropriés	→	→	◆
	choisit les structures appropriées à son intention de communication et au public visé	◆		
d'organiser de l'information et des idées, en modifiant ses stratégies	se reprend pour clarifier son message	→	→	◆
	planifie un exposé oral en respectant un ordre de présentation	→	◆	
	choisit un schéma approprié pour l'organisation de ses connaissances	→	◆	
d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies	utilise des moyens pour clarifier ses idées, ses sentiments (des comparaisons, des phrases exclamatives, etc.)	→	◆	
	assure sa compréhension d'une consigne ou d'un texte en posant des questions, en résumant, etc.	→	→	◆
	utilise différents moyens pour trouver le mot ou la structure qui lui manque en français	→	◆	
	demande de l'aide en français quand un mot ou une expression lui échappe	◆		
	décrit le comportement associé à l'écoute active	◆		
d'adapter les ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider son écoute et son expression orale	dégage les indices à l'intérieur de ressources imprimées, non imprimées et médiatiques pour faciliter son écoute et son expression orale	→	◆	
	explique comment les méthodes de transmission de l'information ont des impacts sur lui-même et autrui	→	→	◆
→ : 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 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte	identifie le sujet du texte	◆		
	identifie les idées principales et secondaires d'un texte	→	→	◆
	identifie le locuteur/l'auteur	◆		
	identifie l'intention du locuteur/de l'auteur	→	→	◆
	relève les renseignements pertinents	→	→	◆
	classifie les informations	→	→	◆
	relève les caractéristiques principales des personnages	→	→	◆
	relève la séquence chronologique des événements	→	◆	
	relève les contradictions	→	→	◆
	dégage le temps de la narration (ordre, durée)	→	◆	
	identifie le vocabulaire et les expressions spécifiques aux concepts abordés	→	→	◆
	compare des messages qui traitent du même sujet	→	→	◆
	distingue les faits des opinions	→	→	◆
	ressort les sentiments, les émotions, les goûts, les attitudes et les opinions exprimés dans de textes variés	→	→	◆
de réagir d'une façon personnelle à une grande variété de textes et de justifier sa réaction	sélectionne et explique des textes courants et littéraires de genres et de formes variés selon son intention	→	→	◆
	identifie les éléments qui ont suscité l'intérêt	→	→	◆
	choisit et explique son choix de divers produits médiatiques pour se divertir, s'informer et clarifier ses idées	→	→	◆
de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés	tire des conclusions après sa lecture et son visionnement	→	→	◆
	dégage les registres de langue utilisés	→	→	◆
	relève les figures de style telles la comparaison, la périphrase, la métaphore, la personnification à l'intérieur de divers textes	→	→	◆
	relève les expressions et les mots forts imagés ou descriptifs	→	→	◆
	relève des expressions idiomatiques rencontrées dans sa lecture ou son visionnement	→	→	◆
	identifie les composantes de différentes formes de produits médiatiques	→	◆	
	compare l'effet des différentes formes de produits médiatiques	→	→	◆
→ : 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de faire appel à son vécu et à ses connaissances et de modifier des stratégies pour orienter sa lecture et son visionnement	utilise 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	◆		
	utilise ses expériences personnelles pour anticiper le contenu de textes variés	◆		
	fait le transfert de connaissances d'une langue à l'autre (congénères, familles de mots, préfixes, suffixes, etc.)	→	→	◆
d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies	identifie les parties du texte (l'introduction, le développement, la conclusion)	◆		
	reconnaît les éléments du texte (la situation initiale, l'événement déclencheur, les actions, le point culminant, la résolution)	→	→	◆
	relève les mots ou les groupes de mots qui précisent les informations tels les noms, les adjectifs, les compléments, les adverbes, les synonymes, les antonymes, etc.	→	→	◆
	utilise différentes façons de prendre des notes (schémas, organigrammes, etc.)	→	→	◆
d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies	identifie le type de texte (informatif, expressif, incitatif, ludique, poétique, littéraire)			
	développe une compréhension des stratégies utilisées lors d'une lecture ou d'un visionnement	→	→	◆
	fait des prédictions ou pose des questions pour mieux orienter sa lecture ou son visionnement	◆		
	se sert des indices syntaxiques, contextuelles, etc. pour orienter sa lecture ou son visionnement	→	→	◆
d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes	explique comment divers éléments et supports graphiques facilitent la compréhension du texte	→	◆	
	prédit le sens général d'un texte à l'aide des illustrations, des schémas, des diagrammes, etc.	◆		
	différencie les éléments qui servent à organiser le texte d'une chanson, d'un film, etc.	→	→	◆
→ : 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 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de rédiger et de créer des textes de différents genres afin d'expliquer ses sentiments et d'appuyer ses idées et ses opinions	présente clairement ses idées, ses goûts, ses sentiments et ses opinions dans des situations expressives	→	◆	
	respecte la structure du texte (l'introduction, le développement, la conclusion) dans des situations expressives	→	◆	
	utilise les caractéristiques du texte expressif (pronoms <i>je</i> et <i>nous</i> , adjectifs qualificatifs, verbes, adverbes)	→	→	◆
	utilise des moyens pour mieux faire comprendre ses sentiments, ses idées dans des situations expressives (comparaisons, phrases exclamatives)	→	→	◆
	justifie ses choix, ses perceptions et ses opinions dans des situations expressives	→	→	◆
	crée des situations imaginaires avec l'intention de divertir dans des textes ludiques, poétiques ou littéraires	→	→	◆
	joue avec le sens des mots avec l'intention d'amuser, de distraire ou de faire rire dans des situations ludiques, poétiques ou littéraires	→	→	◆
de rédiger et de créer des textes afin de combiner, de clarifier et d'illustrer de l'information et des situations	réalise un résumé, un compte rendu en respectant les règles de base de ceux-ci	→	→	◆
	présente des faits plutôt que des opinions	→	→	◆
	présente des informations précises en utilisant des noms propres, des adjectifs numériques, des adverbes et des adjectifs qualificatifs	→	→	◆
	fait preuve d'objectivité en utilisant un vocabulaire neutre, le pronom à la troisième personne et des phrases impersonnelles	→	→	◆
d'appliquer des conventions et des procédés stylistiques dans plusieurs situations	donne des conseils, des consignes dans des situations incitatives dans le but de faire agir les autres en utilisant la phrase impérative (l'impératif, l'infinitif, le futur simple, le subjonctif)	→	→	◆
	donne des conseils, des consignes dans des situations incitatives dans le but de faire agir les autres en utilisant des verbes incitatifs, des expressions incitatives ou de façon prédominante le pronom à la 2 <sup>e</sup> personne	→	→	◆
	utilise des techniques telles la personnification, la métaphore et les synonymes dans des situations poétique, ludique et littéraire	→	→	◆
	utilise des formes de phrases appropriées (déclarative, exclamative, etc.) dans des situations poétique, ludique et littéraire	→	→	◆
	utilise une variété dans les phrases dans des situations poétique, ludique et littéraire	→	→	◆
→ : 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
Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :	L'élève :			
de faire appel à son vécu et à ses connaissances, et de modifier des stratégies pour orienter sa production	précise l'intention de communication	→	◆	
	identifie le public auquel il s'adresse	→	◆	
	choisit le registre de langue, mots et expressions en fonction de son public	→	→	◆
	collectionne des idées, des expressions utiles pour ses travaux écrits	◆		
d'organiser de l'information et des idées en modifiant ses stratégies	choisit et organise ses informations en utilisant un plan	→	◆	
	utilise les structures appropriées pour le type de discours	→	→	◆
	vérifie puis modifie si nécessaire la cohérence et l'organisation de son texte	→	◆	
d'expliquer et d'analyser ses propres stratégies	fait le lien entre les marqueurs de relation (les connecteurs) et les structures textuelles	→	◆	
	explique les diverses stratégies pour orthographier correctement	→	◆	
	revient sur les éléments qui lui pose des problèmes et en trouve des solutions	→	→	◆
d'analyser et d'adapter les ressources imprimées et non-imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la production de textes	explique l'utilité de produits médiatiques pour se divertir, s'informer et clarifier ses idées	◆		
	utilise multiples formes de produits médiatiques pour créer et transmettre un message, une idée ou une histoire en tenant compte des destinataires	→	◆	
	relève les valeurs et les messages transmis à travers les produits médiatiques	→	→	◆
d'utiliser toutes les composantes de la démarche de l'écriture pour faciliter la production de textes	prépare un plan	◆		
	rédige une première version	◆		
	retient les commentaires utiles des autres	◆		
	rédige une version finale	◆		
→ : 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 ».<sup>7</sup>

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<sup>e</sup>-9<sup>e</sup>) de même que ceux de sciences humaines de la 9<sup>e</sup> 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.

<sup>7</sup> 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><b>Français (RAC)</b></p> <p>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>d'explorer et d'expliquer des coutumes associées à diverses collectivités culturelles (<i>Valorisation de la langue française et de la diversité culturelle</i>);</li> <li>de résumer et de reformuler l'information, les idées, les opinions et les sentiments présentés dans un texte (<i>Écoute et expression orale</i>);</li> <li>d'appliquer des conventions de la langue afin de communiquer dans une grande variété de situations (<i>Écoute et expression orale</i>);</li> <li>de réagir à une grande variété de textes en analysant de façon critique des éléments variés (<i>Lecture et visionnement</i>);</li> <li>d'utiliser des ressources imprimées et non imprimées, y inclus la technologie, pour aider à la synthèse de textes (<i>Lecture et visionnement</i>).</li> </ul> <p><b>Sciences humaines (RAG)</b></p> <p>On s'attend à ce que les élèves puissent :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>décrire la superficie et les caractéristiques physiques de la région atlantique du Canada (<i>Le milieu physique</i>);</li> <li>faire le lien entre l'activité humaine et les ressources naturelles de la région (<i>Le milieu physique</i>);</li> <li>démontrer leur compréhension de la nature des groupes culturels, ethniques et linguistiques dans la région atlantique (<i>La culture</i>);</li> <li>examiner et expliquer l'apport des secteurs primaire, secondaire, tertiaire et quaternaire à l'économie de la région atlantique (<i>L'économie</i>);</li> <li>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>).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>Inviter les élèves à faire l'étude des techniques utilisées pour vendre un produit (annonces publicitaires, vidéoclips, etc.).</li> <li>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.</li> <li>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.</li> <li>Demander aux élèves de préparer des dépliants touristiques qui mettent en évidence l'information qu'ils ont recueillie lors de leurs recherches.</li> <li>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.</li> <li>Demander aux élèves de préparer des posters de la Nouvelle-Écosse qui mettent en évidence différents aspects de la province.</li> <li>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.</li> <li>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.</li> </ul>

## LA NOUVELLE-ÉCOSSE EN VEDETTE / NEUVIÈME ANNÉE

Suggestions pour l'appréciation de rendement	Notes et ressources
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Faire l'appréciation des lettres officielles des élèves. Noter si l'élève : <ul style="list-style-type: none"> <li>- a bien respecté les éléments essentiels d'une lettre officielle (lieu, date, destinataire, appel, salutations et signature);</li> <li>- a choisi un registre de langue et des expressions en fonction de son public;</li> <li>- a bien explique la raison de sa demande;</li> <li>- a bien divisé sa lettre en paragraphes.</li> </ul> </li> <li>• Encourager les élèves à noter dans leur journal de bord leurs commentaires au sujet des activités tout au long du processus.</li> <li>• 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.)</li> <li>• Encourager les élèves à faire un retour sur la planification de leurs productions et à noter : <ul style="list-style-type: none"> <li>- les points forts et faibles de leur planification;</li> <li>- les liens entre leurs expériences antérieures et la réussite de leurs productions;</li> <li>- la façon dont ils ont pu surmonter les difficultés rencontrées;</li> <li>- l'efficacité de leur plan de travail;</li> <li>- les connaissances acquises tout au long du processus.</li> </ul> </li> <li>• 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.</li> <li>• Inviter les élèves à faire un sondage auprès des visiteurs à l'exposition afin d'identifier le genre de présentation qui mieux répond à leurs besoins.</li> <li>• Demander aux visiteurs et aux participants de compléter un questionnaire au sujet de l'exposition afin de faire l'analyse de leur travail.</li> <li>• Inviter les élèves à discuter avec un partenaire comment leur projet les a aidés à mieux répondre à la question de départ.</li> </ul>	<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 l'annexe B-8 <i>Concevoir des critères d'appréciation</i> (p. 277).</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. 262) et <i>Échelle d'appréciation - Production orale</i> (p. 266).</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	Progression des habiletés linguistiques et du développement personnel et social des élèves en immersion .....	193
A-2	Objectivation, réflexion et auto-appréciation .....	195
A-3	Compétence langagière en langue seconde (Questionnement) .....	199
A-4	Structure du texte - Connecteurs .....	201



## A-1

### Progression des habiletés linguistiques et du développement personnel et social des élèves en immersion

Le tableau suivant a pour but de décrire les capacités des élèves à différentes étapes pendant les deux premières années d'immersion tardive. Cette description n'est qu'un guide général et devrait être perçue comme étant la représentation d'une gamme continue d'apprentissage.

#### Année d'initiation en immersion tardive

Avant Noël	Après Noël	D'avril à juin
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a peu d'habileté en français</li> <li>• écoute beaucoup</li> <li>• a une compréhension limitée</li> <li>• fait des approximations de sens</li> <li>• gagne peu à peu la confiance en soi</li> <li>• prend des risques</li> <li>• développe des techniques de recherche, d'exploration et de repérage</li> <li>• utilise ses connaissances de la langue première pour « deviner » ce que l'enseignant dit</li> <li>• démontre une certaine insécurité face à son manque de compréhension de la langue</li> <li>• s'habitue aux sons et à la routine</li> <li>• peut rire en français!</li> <li>• commence à parler aux autres élèves en français</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parle en courtes phrases</li> <li>• parle de choses concrètes</li> <li>• a une compréhension moyenne (60 % du message)</li> <li>• comprend les messages écrits en phrases courtes et simples</li> <li>• acquiert la confiance en soi</li> <li>• commence à travailler indépendamment</li> <li>• prend des risques</li> <li>• parle aux autres élèves en français</li> <li>• se sent plus à l'aise face aux nouvelles situations</li> <li>• développe davantage des techniques de recherche, d'exploration et de repérage</li> <li>• commence à se corriger</li> <li>• discerne les erreurs</li> <li>• connaît la routine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• parle en phrases plus longues</li> <li>• a une compréhension presque totale du message</li> <li>• comprend les messages écrits plus complexes</li> <li>• peut tenir une conversation abstraite</li> <li>• prend des risques</li> <li>• peut faire face à toutes sortes de situations</li> <li>• peut aller au-delà des barèmes établis</li> <li>• peut réaliser des projets de recherche en puisant ses renseignements dans les livres français</li> <li>• peut produire des textes à partir de situations déjà vues</li> <li>• travaille de façon indépendante</li> </ul>

## Deuxième année en immersion tardive

Début de l'année scolaire	Transition vers l'autonomie	Fin d'année
<ul style="list-style-type: none"> <li>• a perdu un peu de sa confiance langagière en français</li> <li>• peut utiliser l'acquis de l'année précédente</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• absorbe rapidement l'information</li> <li>• se crée un vocabulaire secondaire</li> <li>• acquiert le vocabulaire de base</li> <li>• peut lire et comprendre des textes complexes</li> <li>• peut réaliser des projets de longue haleine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• se sent bilingue</li> <li>• peut exprimer et soutenir ses opinions en français</li> <li>• peut s'exprimer en français de façon spontanée</li> <li>• peut exprimer ses émotions en français</li> <li>• peut se servir de modes d'expression variés en français (productions, vidéos, etc.)</li> </ul>

*Adapté de L'Art du langage en immersion. Appendice pour l'immersion tardive. 1993, Province of British Columbia. Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights.*

## A-2

# 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 ...

*Tiré de L'Art du langage en immersion. Document d'appui, 1993. Province of British Columbia. Ministry of Education and Ministry Responsible for Multiculturalism and Human Rights.*

## A-3

### Compétence langagière en langue seconde (Questionnement)

Questionnement		
Compétence langagière de base		
Niveaux	Mots-clés	Exemples
<b>MÉMOIRE/CONNAISSANCE</b> (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
<b>COMPRÉHENSION</b> (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...?
<b>APPLICATION</b> (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><b>ANALYSE</b> (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><b>SYNTHÈSE</b> (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><b>ÉVALUATION</b> (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-4

### Structure du texte - Connecteurs

STRUCTURE DU TEXTE	CONNECTEURS
L'ÉNUMÉRATION	<i>suisant(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

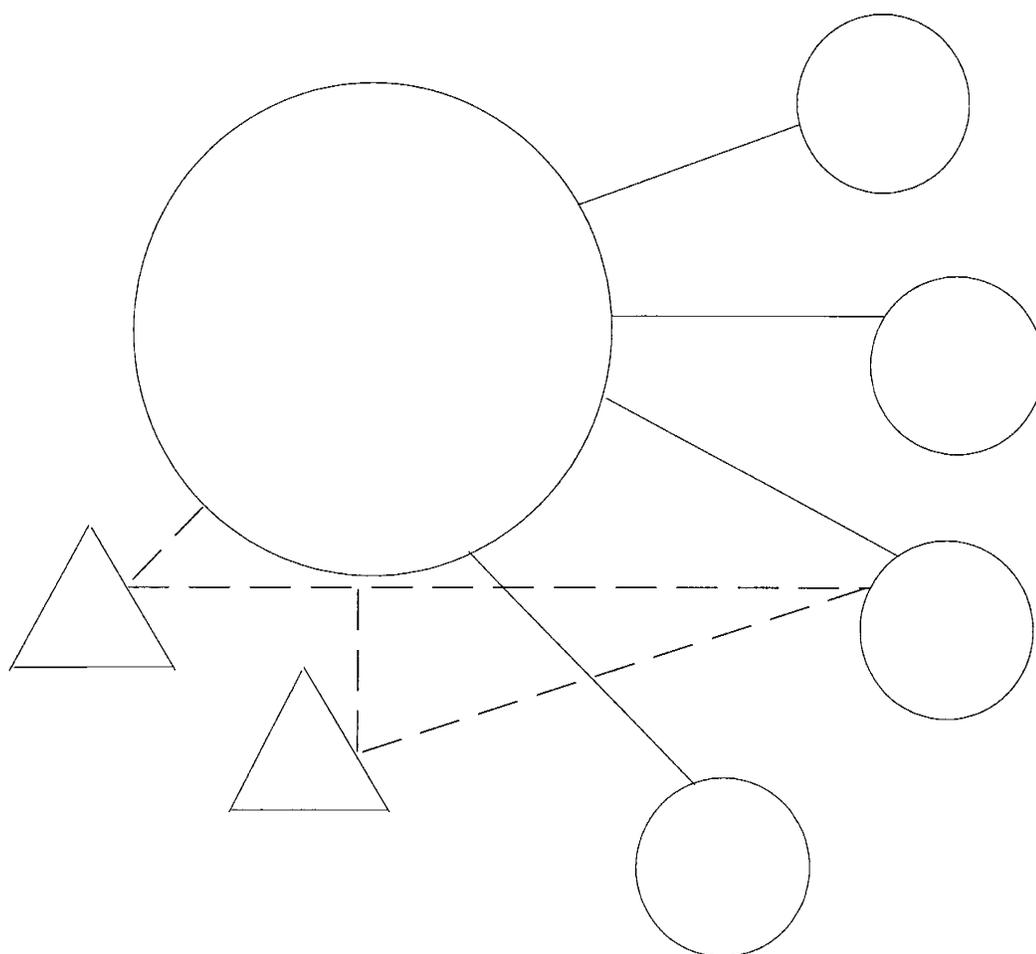
## FICHES ET GRILLES

B-1	Représentations graphiques .....	205
B-2	Débat .....	235
B-3	Grilles d'observation .....	251
B-4	Fiches anecdotiques .....	257
B-5	Échelles d'appréciation .....	261
B-6	Portfolio .....	269
B-7	Auto-correction et auto-appréciation .....	271
B-8	Concevoir ses critères d'appréciation .....	277



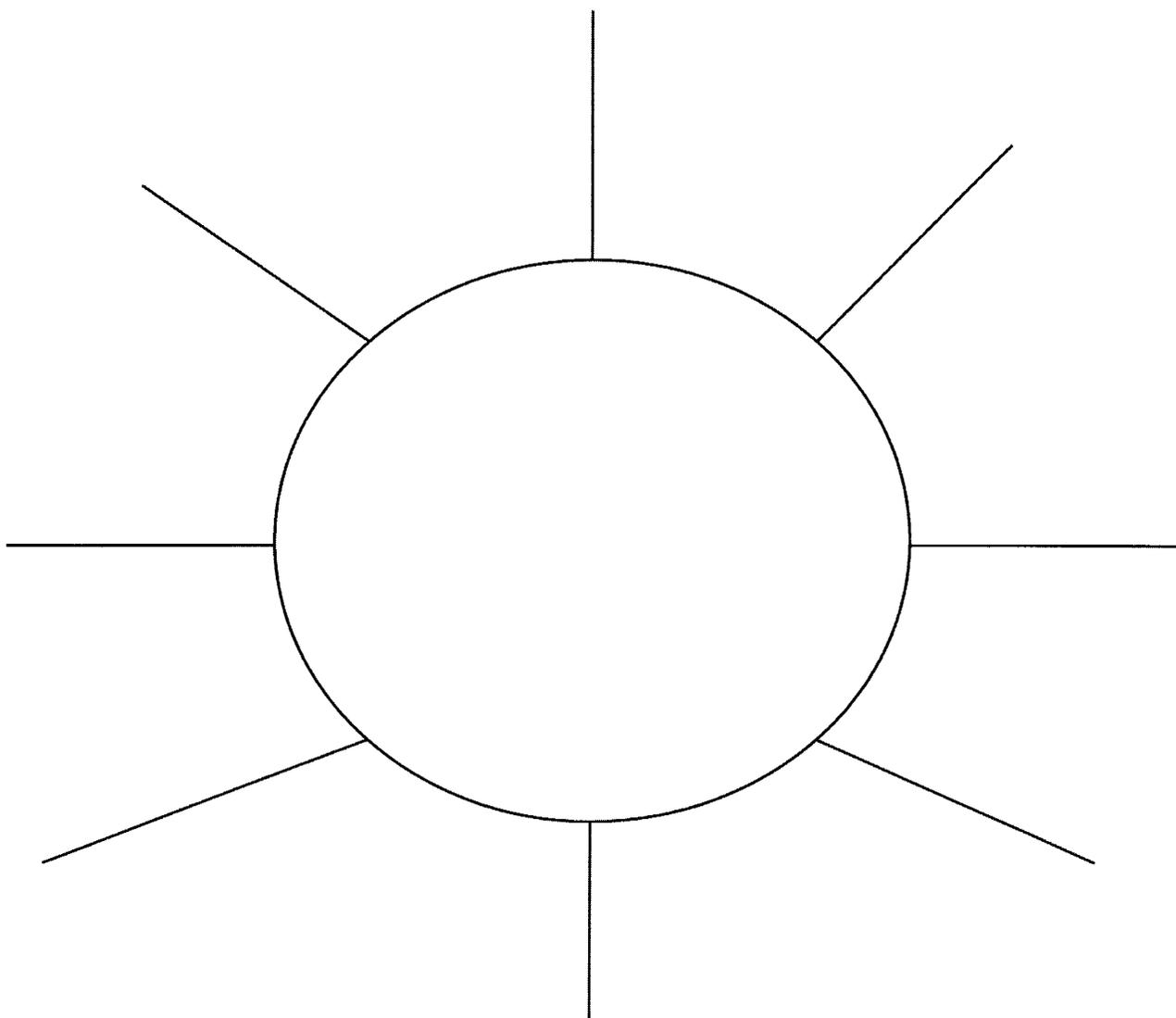
## B-1 Représentations graphiques

### Sociogramme

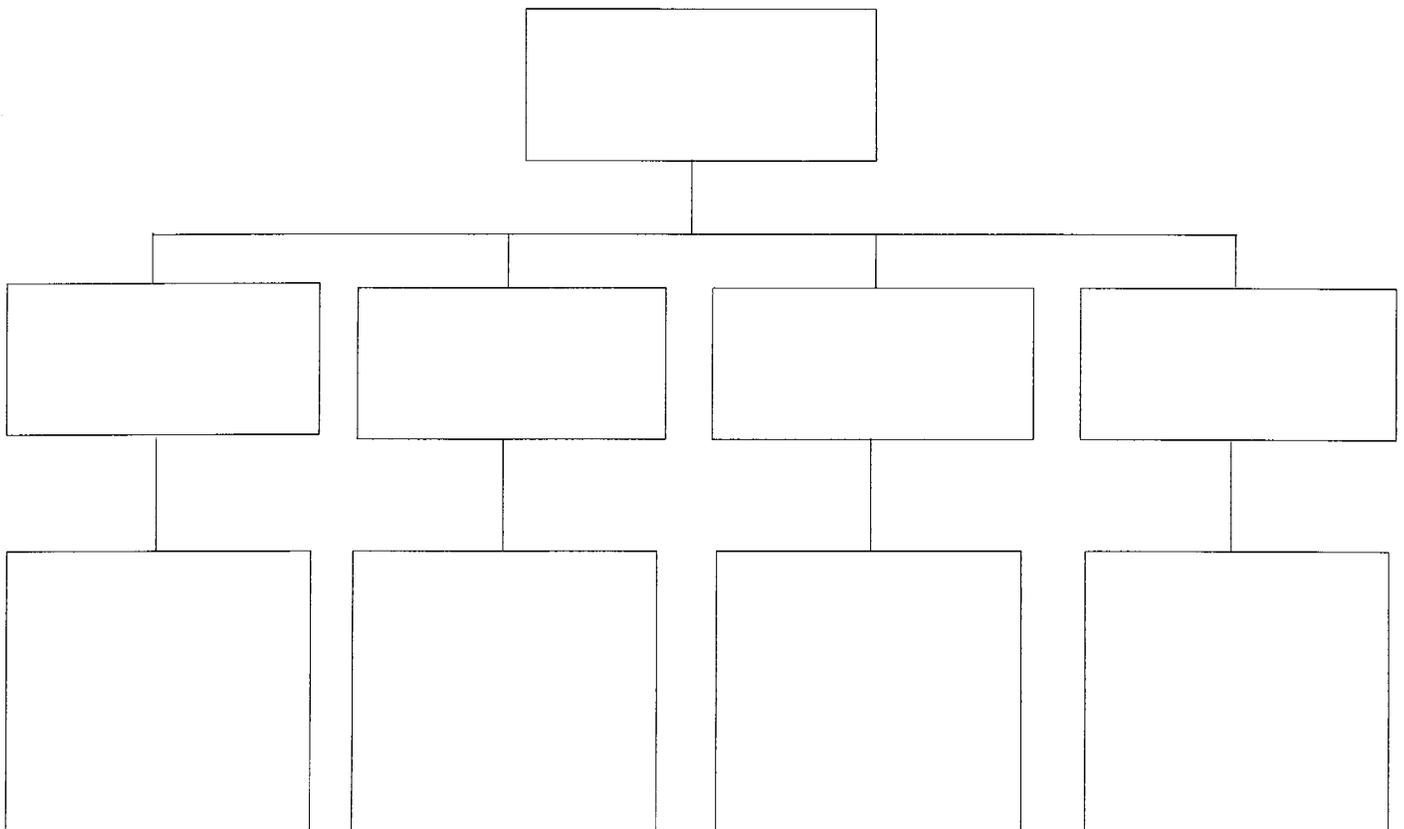


- Légende :**
- = personnage central
  - = personnages qui aident ou rassurent
  - △ = personnages qui s'opposent ou qui nuisent au projet
  - = liens difficiles (haine, agressivité, opposition)
  - = liens faciles (amitié, tendresse, appui)

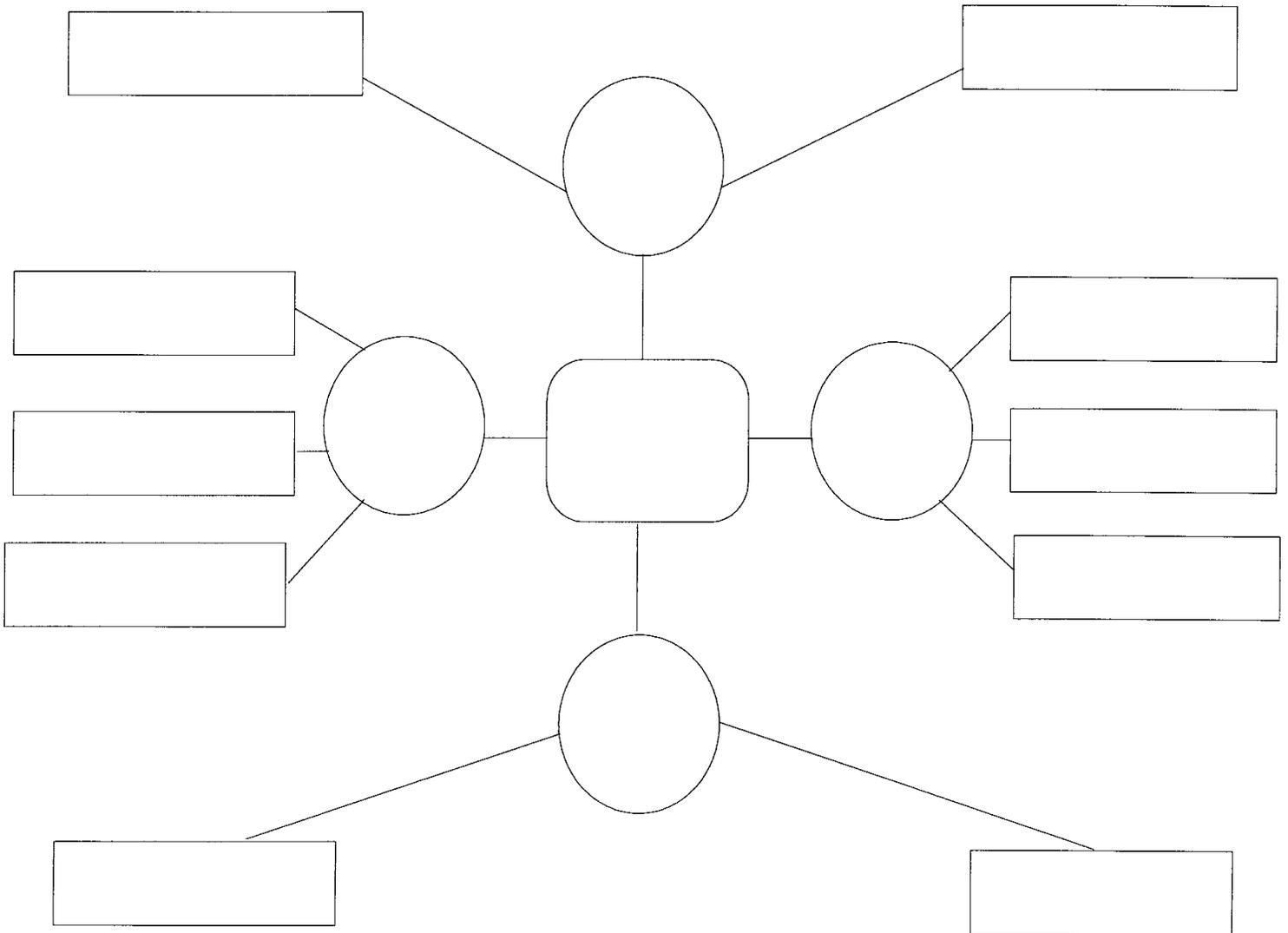
## L'étoile - Texte descriptif



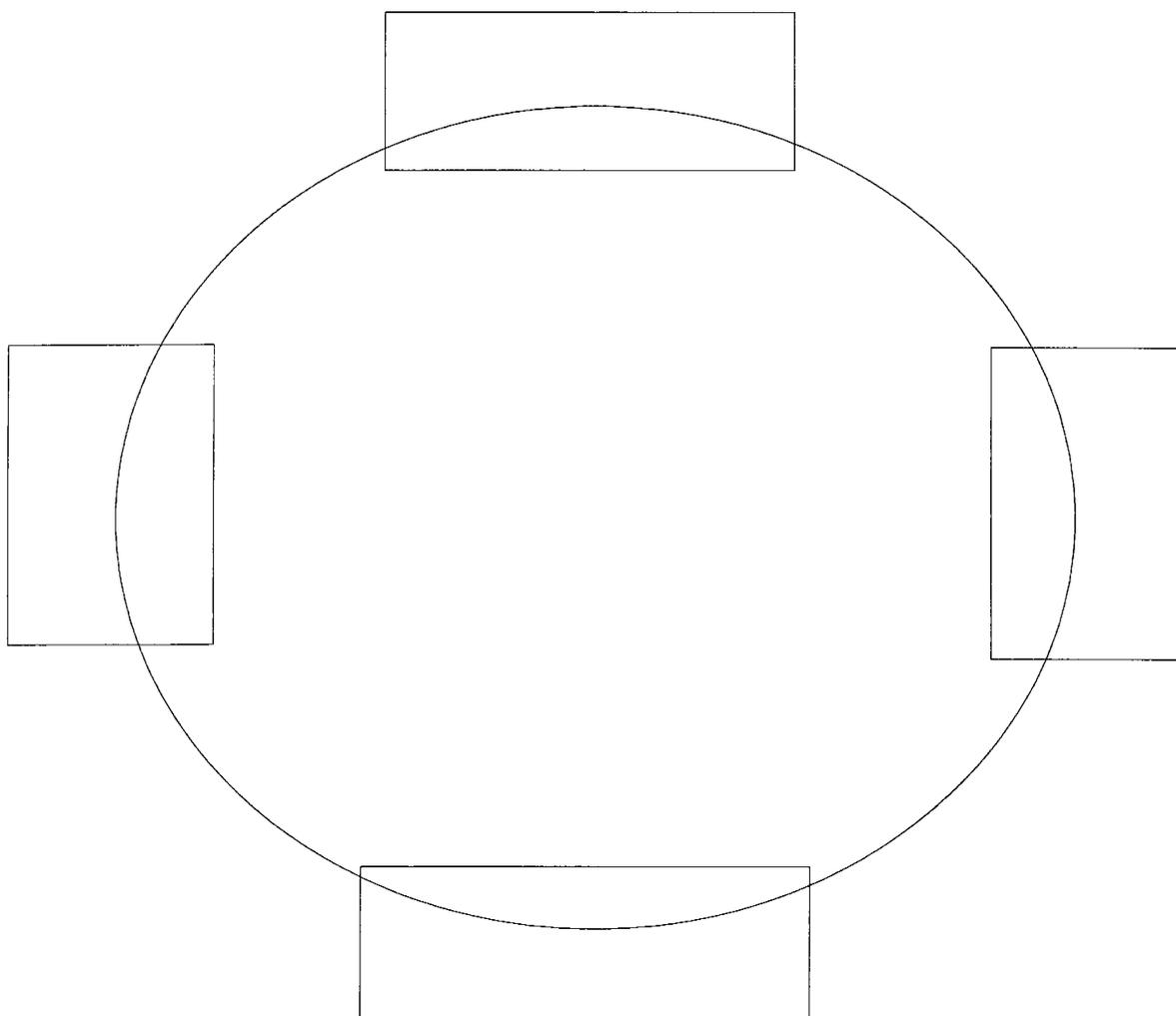
## Les caractéristiques - texte descriptif



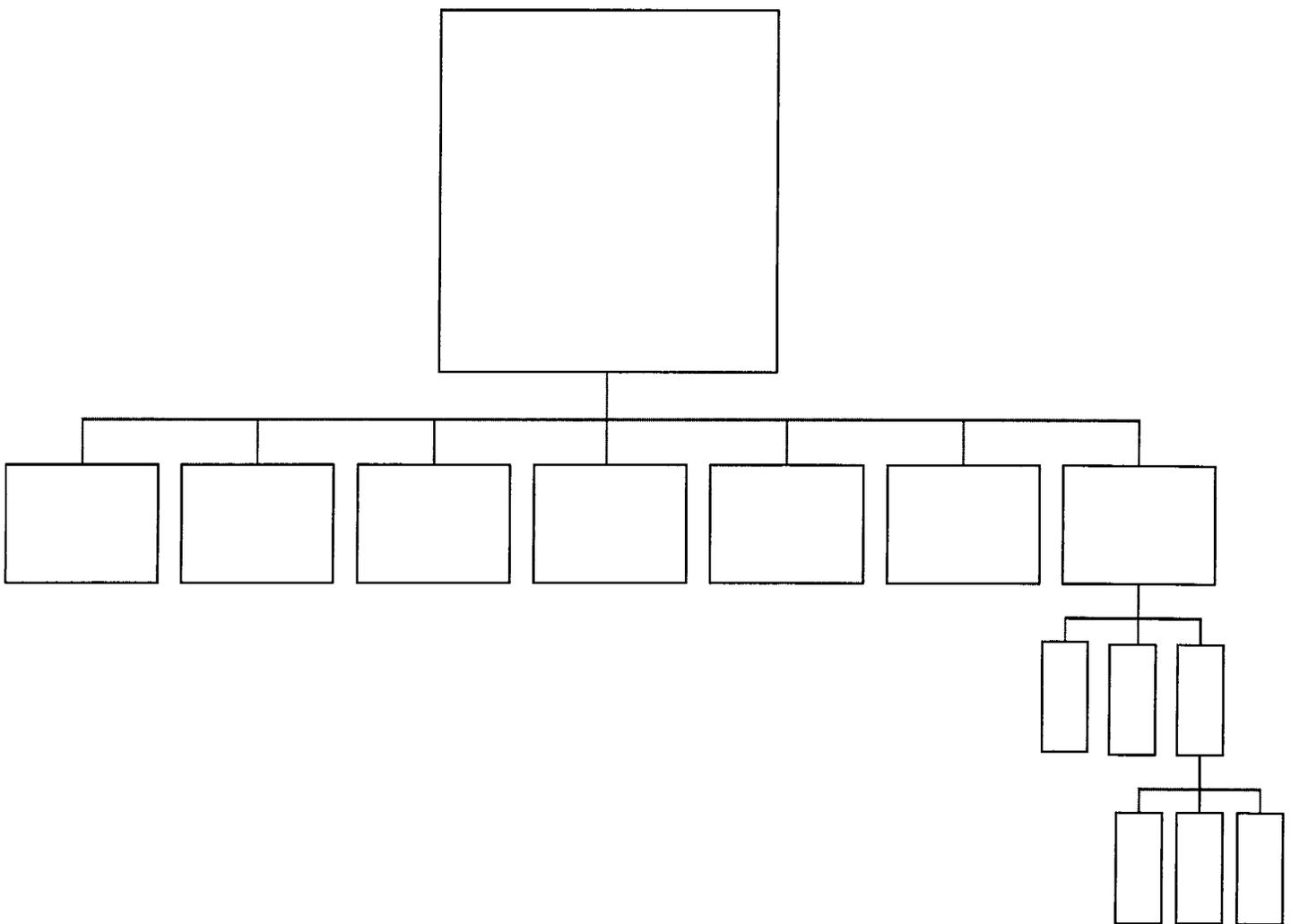
### La constellation - texte descriptif



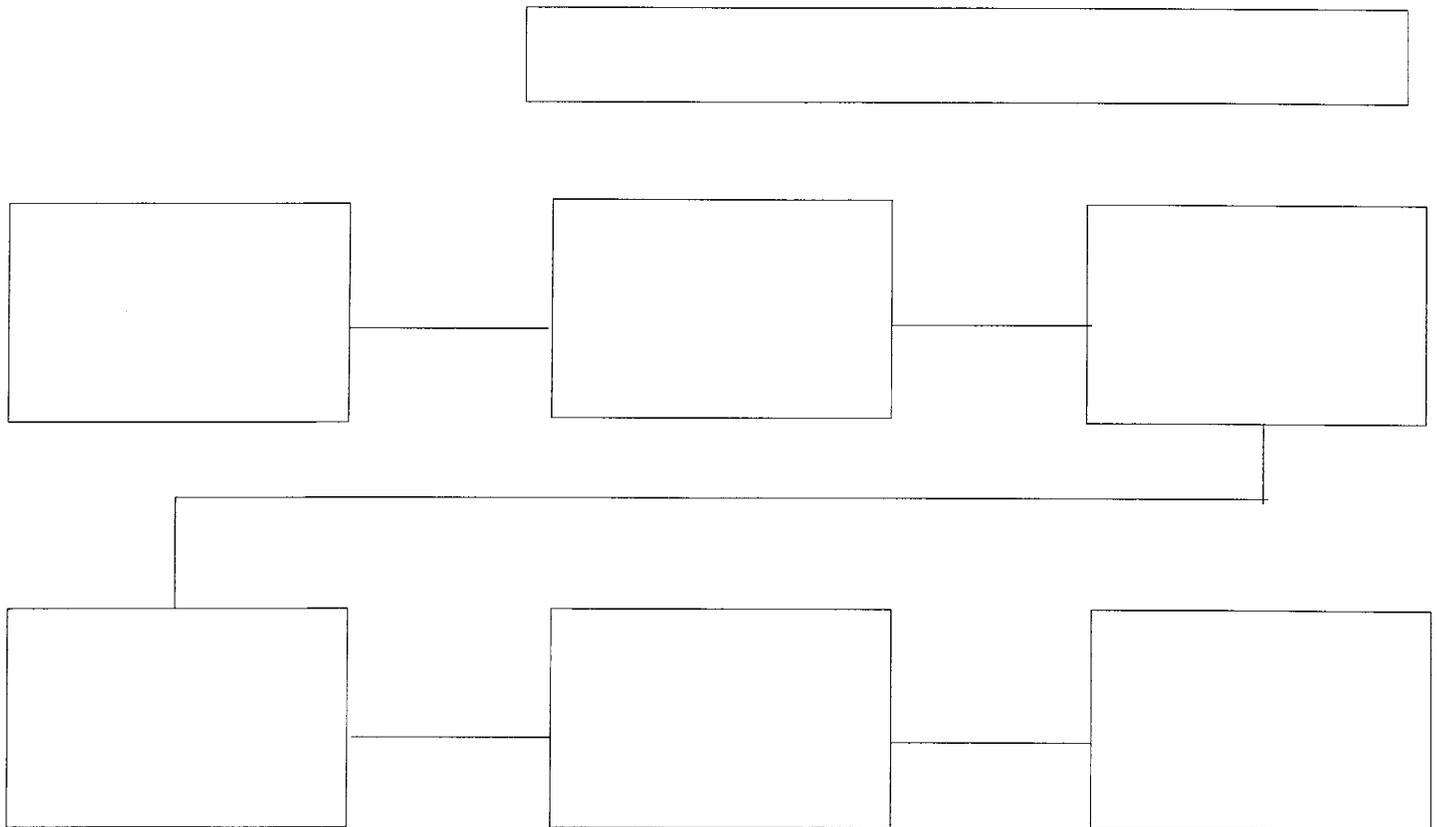
Cycle



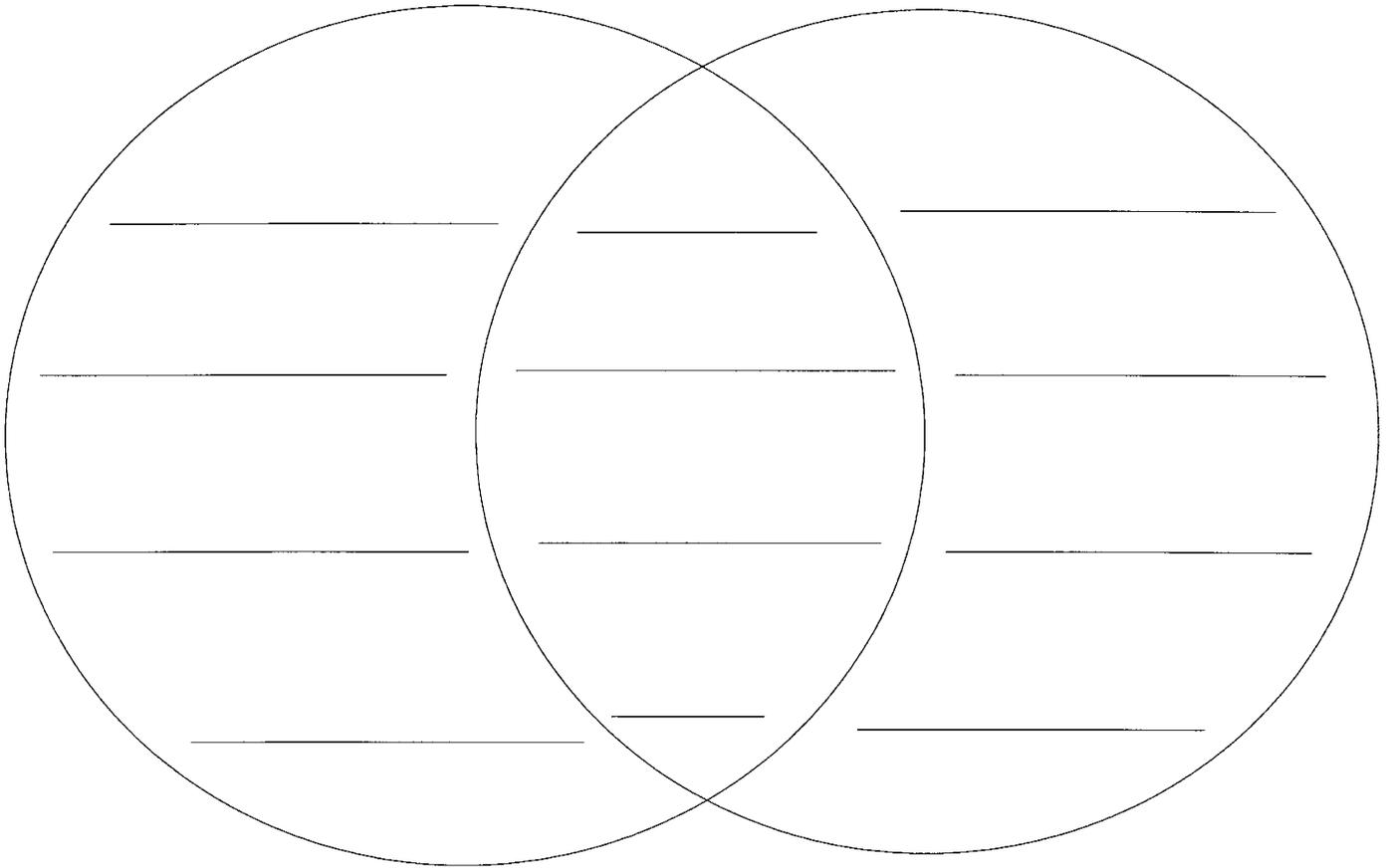
### Diagramme hiérarchique - texte informatif



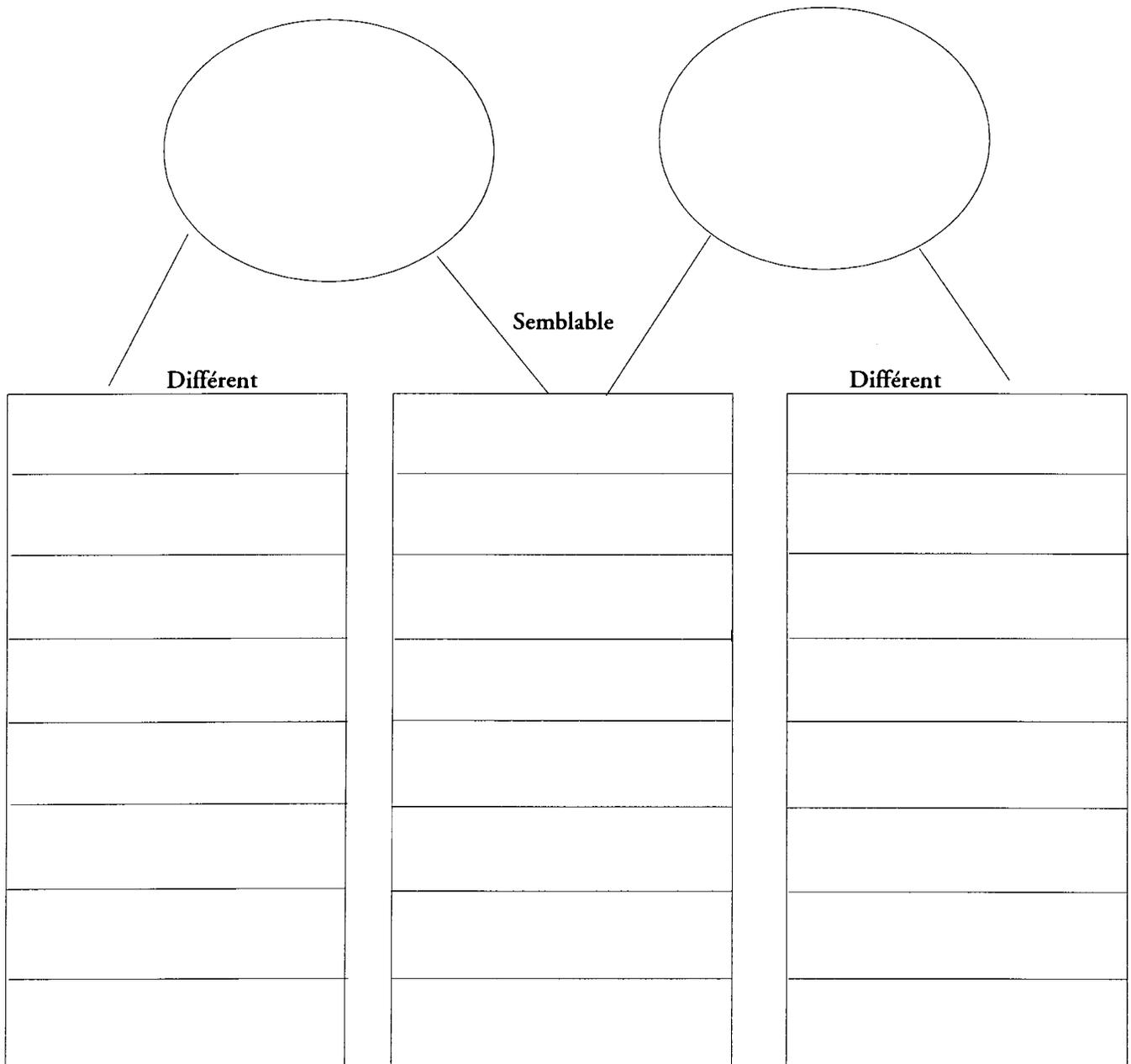
## Le tableau séquentiel



### Comparaison - contraste



Comparaison - contraste



## 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

<b>PROBLÈME</b> _____ _____	
<b>ACTIONS</b>	<b>RÉSULTATS</b>
Actions pour résoudre le problème	Ce qui se produit à la suite de l'action
	<b>NOUVEAUX DÉFIS</b>

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

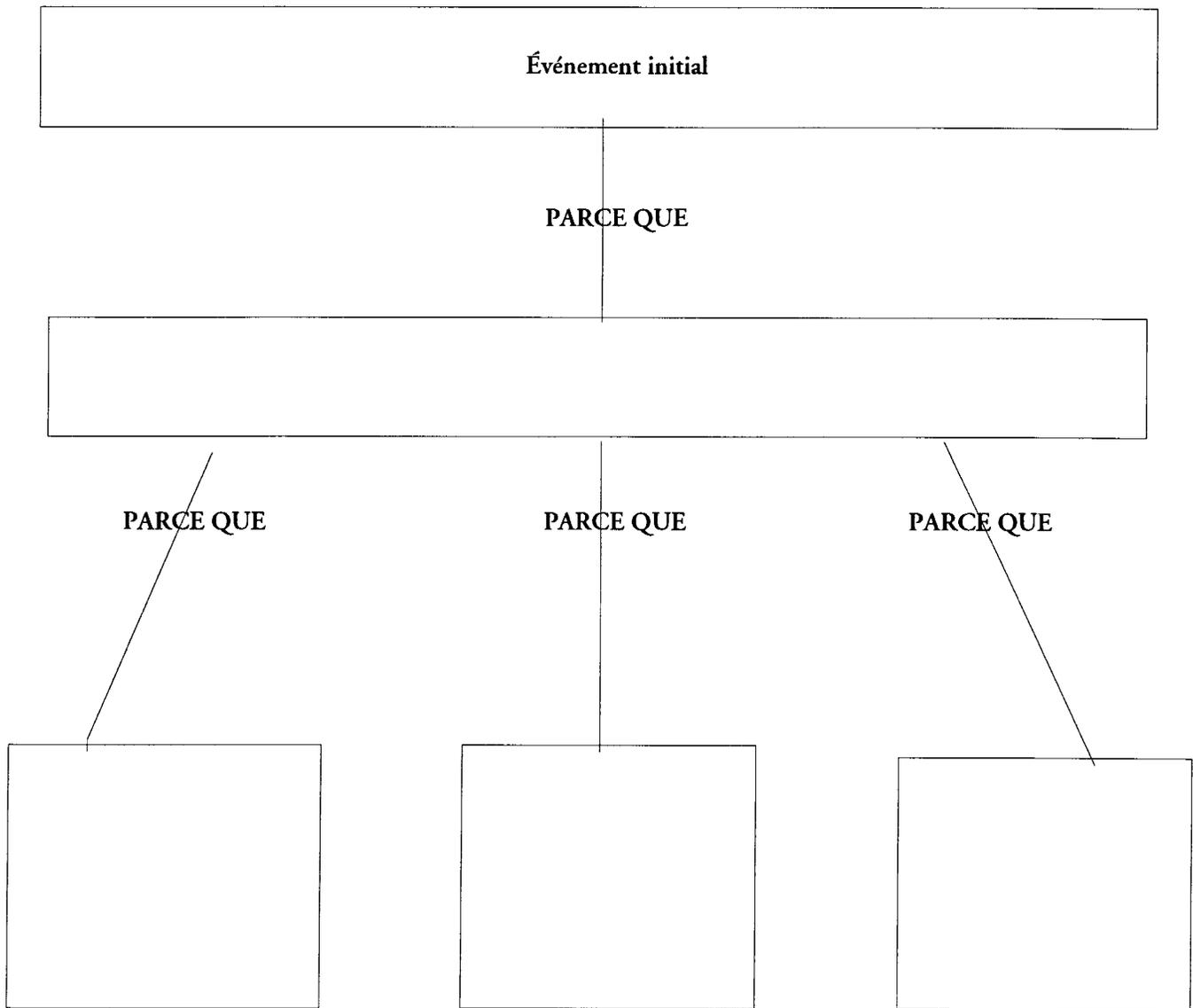
SUJET

POUR

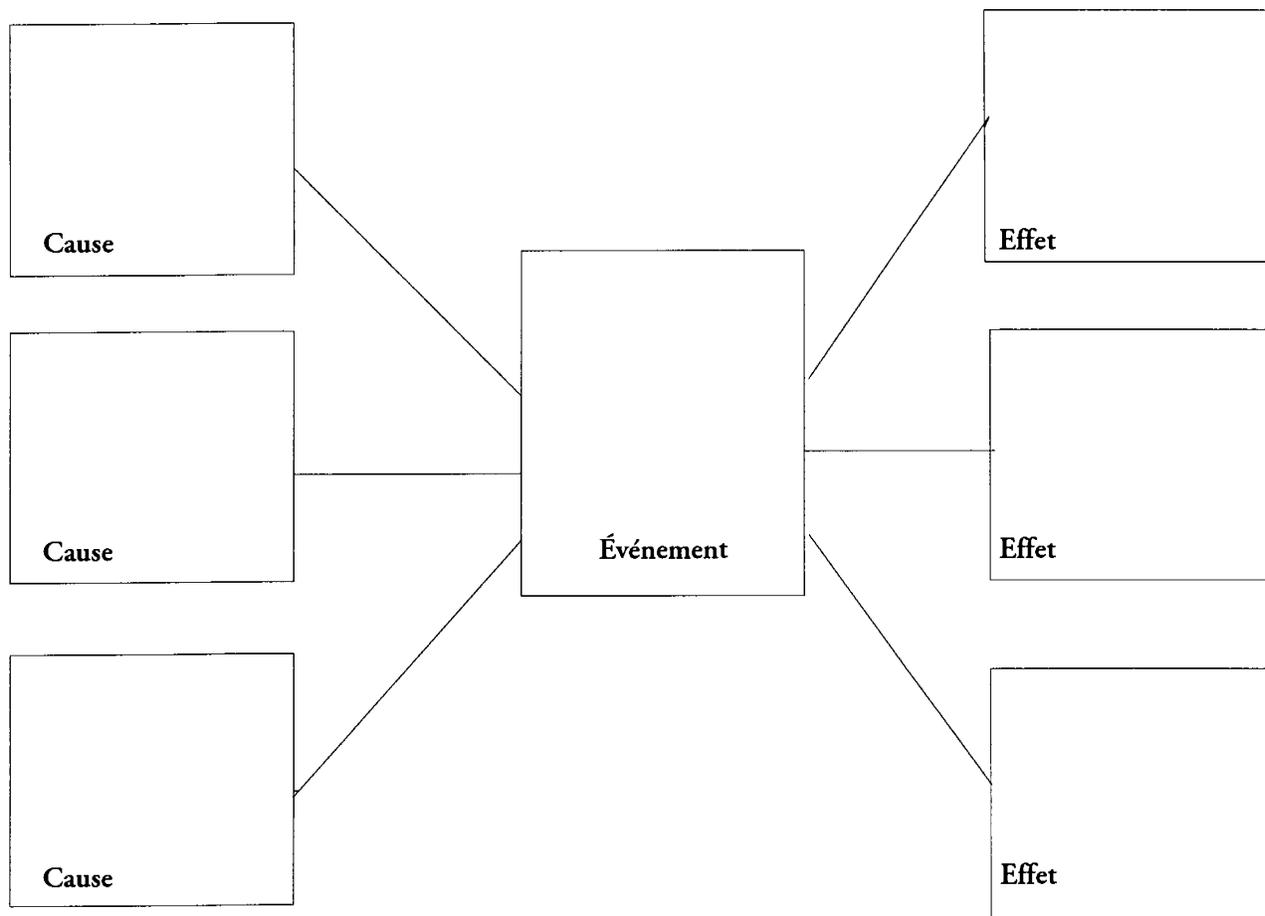
ET

CONTRE

Cause / conséquence

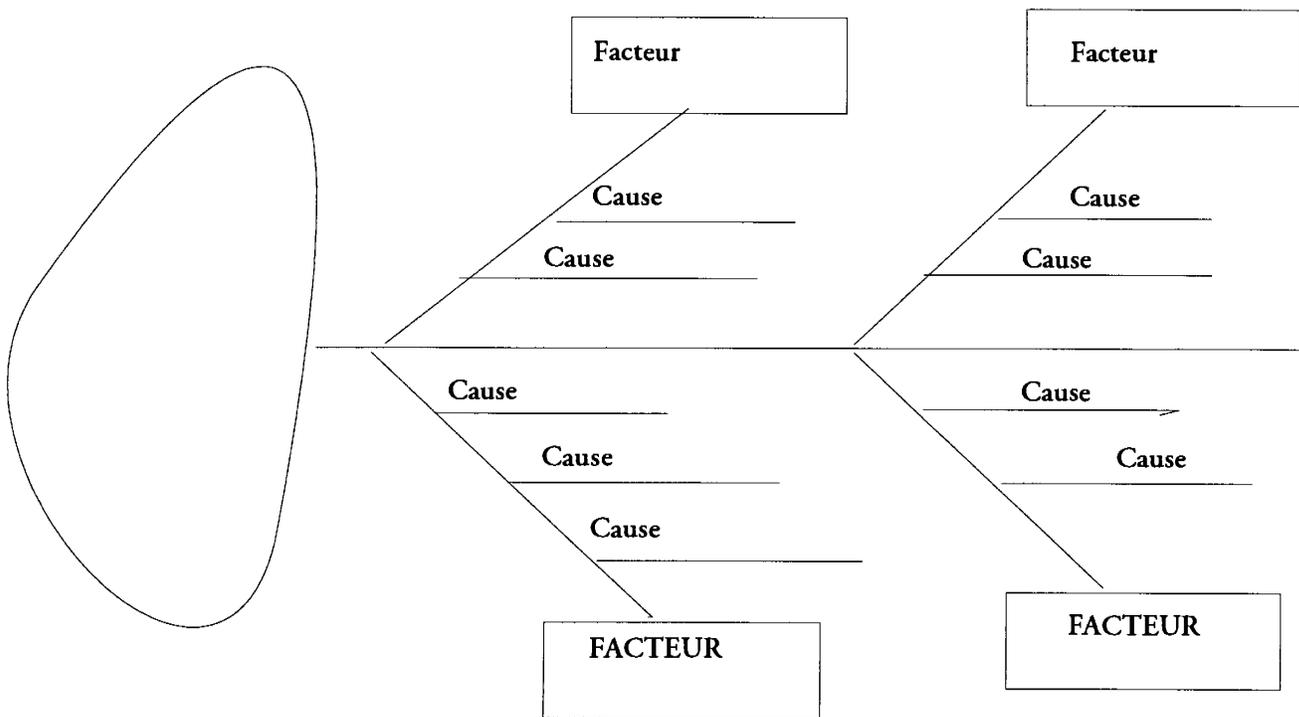


## Cause et effet



## L'arête de poisson

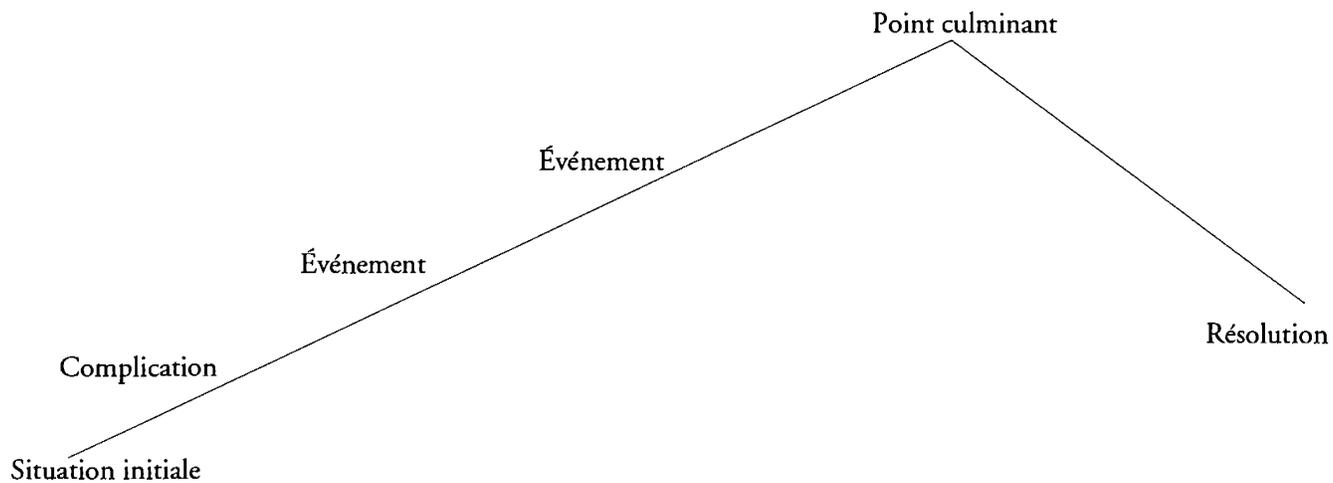
### Cause et effet



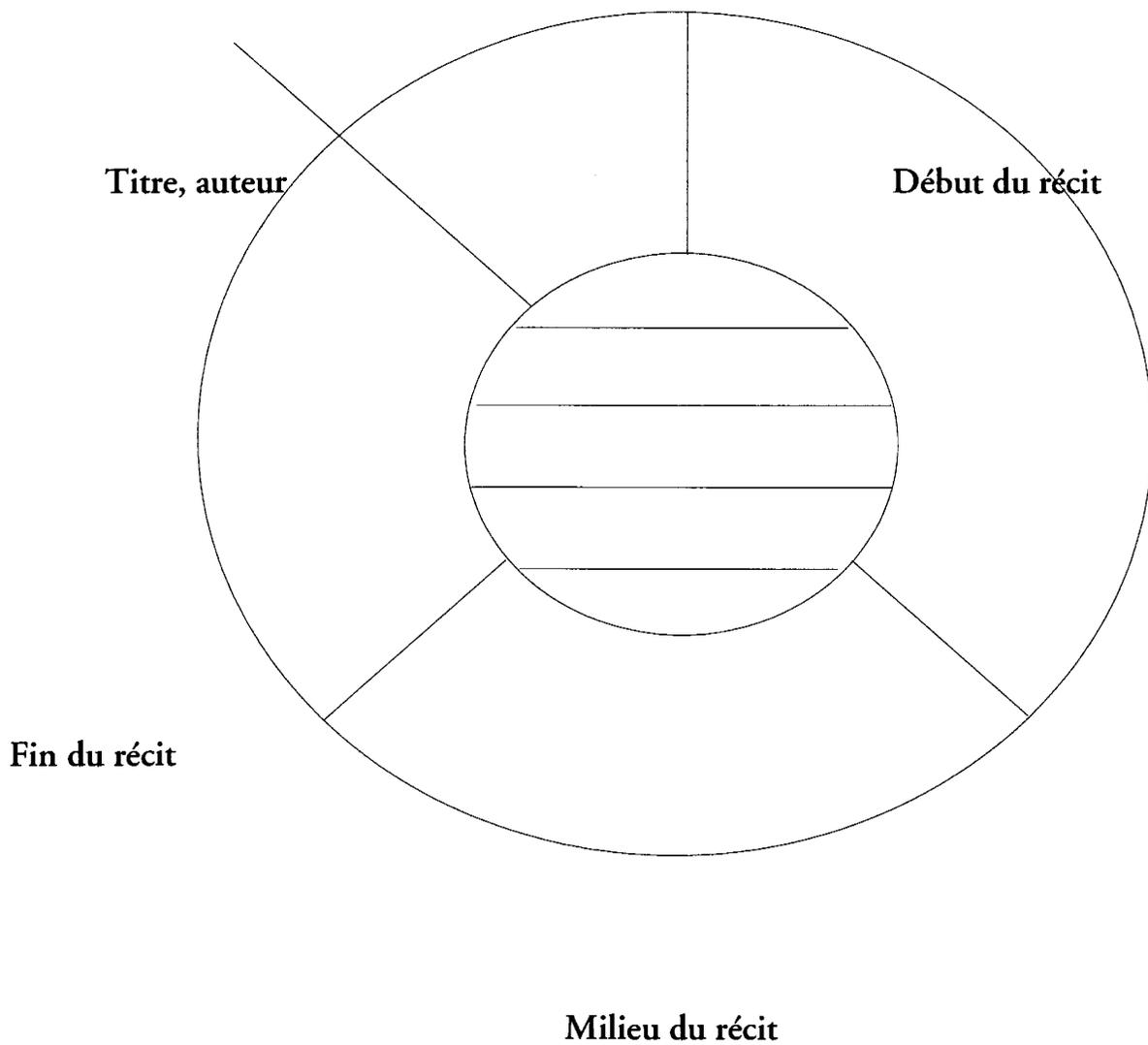
## Structure narrative

<b>Contexte</b>	
<b>Événement déclencheur</b>	
<b>Actions</b>	
<b>Résolution</b>	

## Graphique de récit

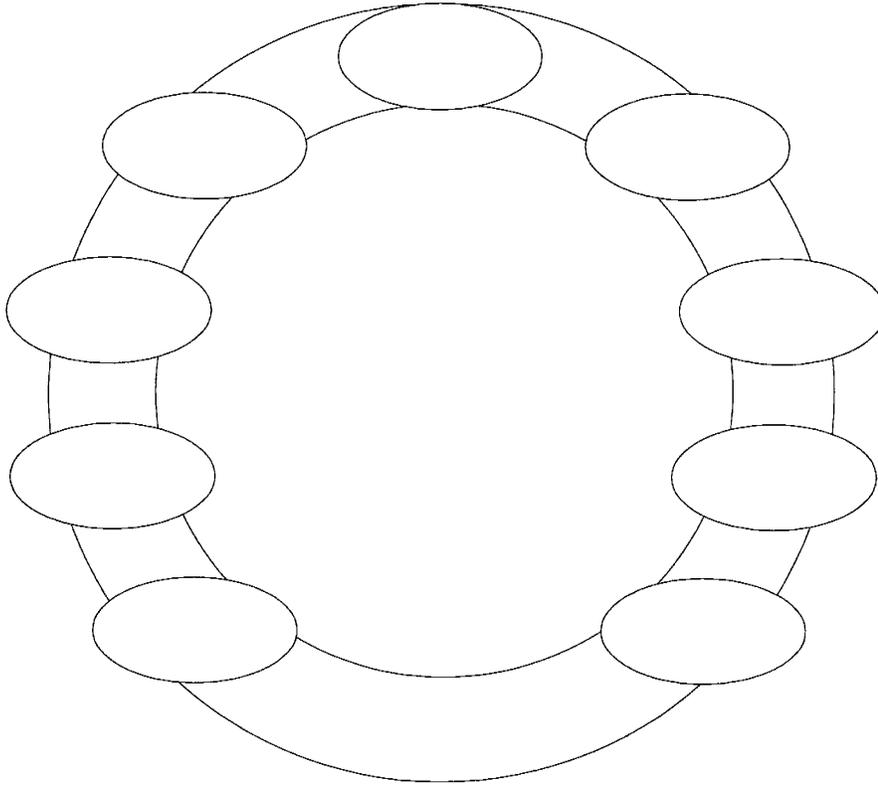


Roue du récit



*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 ovaux, 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.

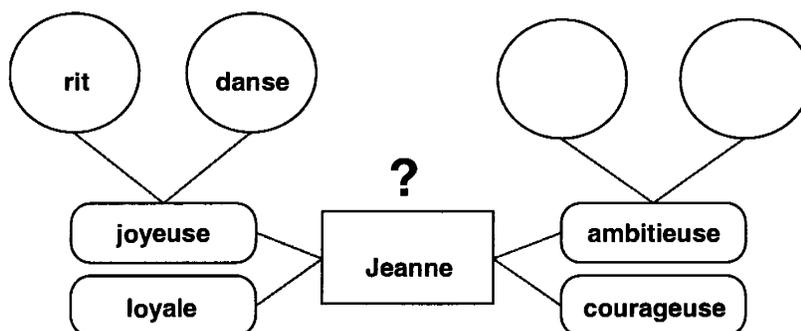
Il inscrit les qualités / traits de caractère du personnage dans les ovales (ex. : courageuse, loyale, ambitieuse, joyeuse) et les actions qui soutiennent ces qualités dans les cercles.

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.

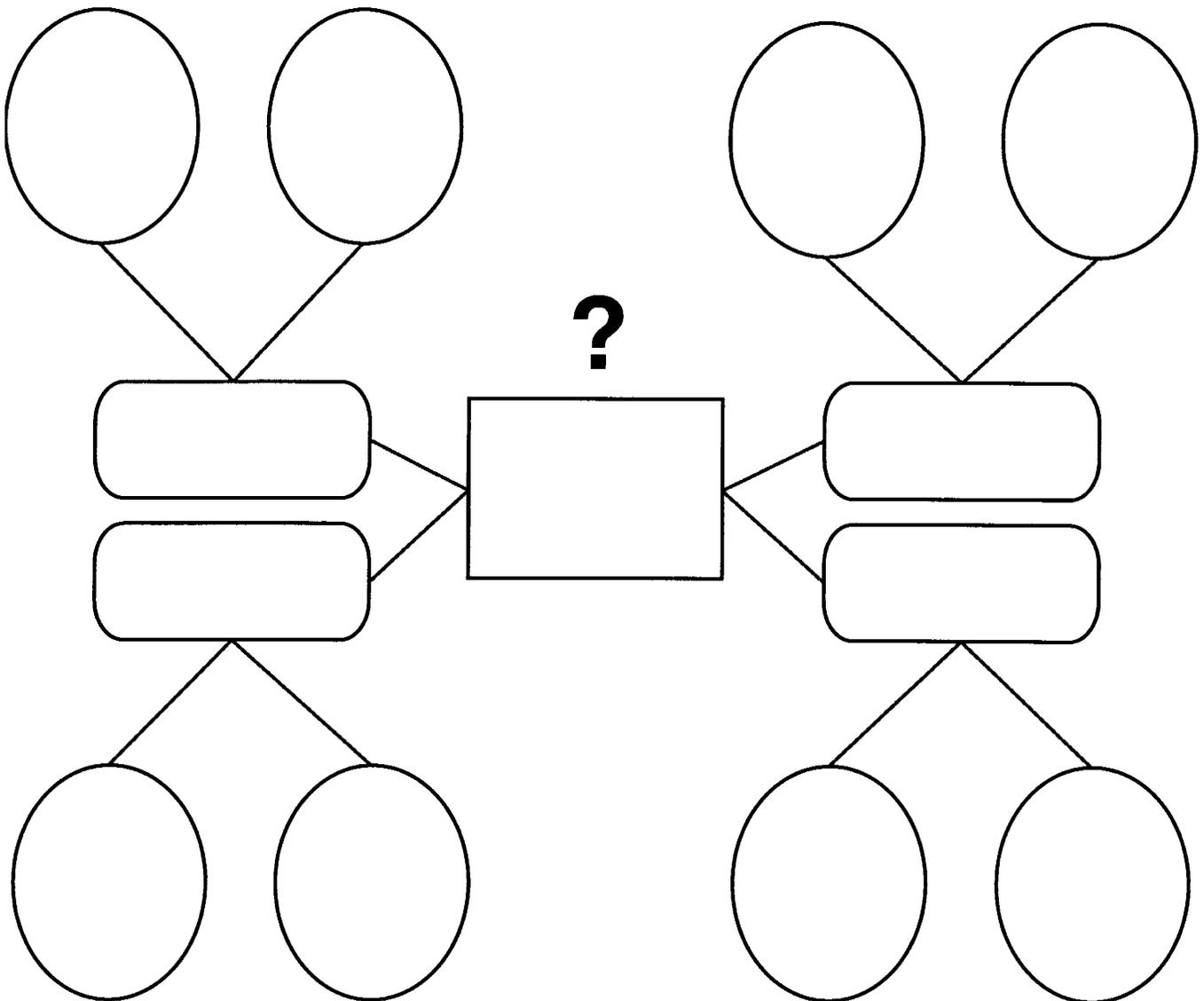
Cette stratégie fonctionne particulièrement bien lorsqu'il y a deux personnages principaux et que les élèves complètent un diagramme pour chacun d'eux. Les diagrammes fournissent une excellente base de comparaison et de contraste ou pour toute autre activité d'écriture.

### 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

## 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.

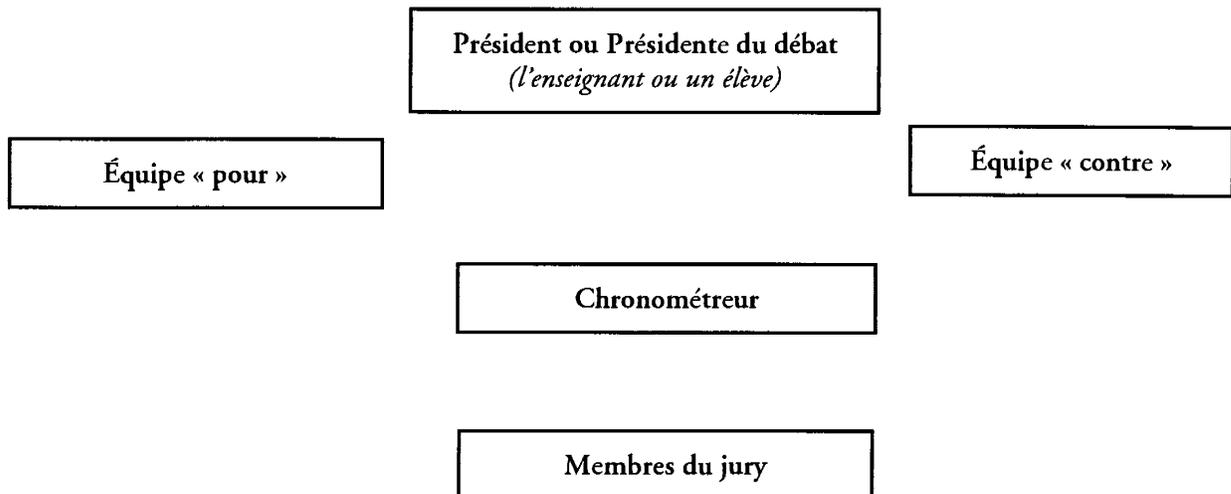
Par exemple, toi, tu dis pourquoi tu es contre la peine de mort (2min.). Ton compagnon, lui, attaque les idées de ceux qui sont pour la peine de mort (2 min.).

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 (1 min.)  
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 ennuit.
- 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  
Très bien = 4Bien = 3  
Faible = 2

Très faible = 1

	1	2	3	4	5
<b>① L'exposé</b>					
a) Introduction intéressante	<input type="radio"/>				
b) Développement logique	<input type="radio"/>				
c) Conclusion efficace	<input type="radio"/>				
<b>② La réplique</b>					
a) Connaissance du sujet	<input type="radio"/>				
b) Arguments solides	<input type="radio"/>				
c) Bonne réfutation	<input type="radio"/>				
<b>③ Le français</b>					
a) Prononciation et articulation	<input type="radio"/>				
b) Vocabulaire et syntaxe	<input type="radio"/>				
c) Intonation et débit	<input type="radio"/>				
<b>④ L'impression générale</b>					
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.		
<b>PREMIÈRE PARTIE</b> 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?)	
<b>DEUXIÈME PARTIE</b> 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...)	
<b>TROISIÈME PARTIE</b> 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<sup>e</sup> année, Français langue seconde, Ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.*

## Fiche anecdotique

Nom : _____		Date : _____	
<b>Contexte</b>			
<b>Commentaires ou attitude de l'élève :</b>		<b>Observation/remarques :</b>	

## Fiche anecdotique

Nom de l'élève : _____	
Date : _____	
<b>Observations :</b> (suggestions)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Que fait l'élève?</li> <li>▶ Que dit l'élève?</li> <li>▶ Quels mots est-ce qu'il utilise?</li> <li>▶ Est-ce qu'il travaille seul?</li> <li>▶ Quel est son comportement?</li> </ul>
<b>Inférences/interprétations :</b>	

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<sup>e</sup> 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
<b>Contenu</b>	L'élève :				
	▶ établit son intention de communication				
	▶ présente des éléments précis et pertinents				
	▶ présente des faits plutôt que des opinions				
<b>Développement</b>	▶ 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				
<b>Emploi de la langue</b>	▶ utilise des pronoms à la 3 <sup>e</sup> personne				
	▶ orthographie correctement les verbes				
	▶ emploie correctement les structures visées				
	▶ emploie un vocabulaire précis et varié				
	▶ construit des phrases complètes				
	▶ écrit la forme correcte des homophones				
<b>Stratégies</b>	▶ 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
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
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
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

**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
<b>Communication du message</b>					
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 .....	_____	_____	_____	_____	_____
<b>Emploi de la langue</b>					
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
<b>Qualité des questions posées</b>				
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 .....	_____	_____	_____	_____
<b>Qualité des réponses fournies</b>				
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

<b>Échelle</b>	<b>4 = toujours</b>	<b>2 = parfois</b>
	<b>3 = souvent</b>	<b>1 = jamais</b>

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

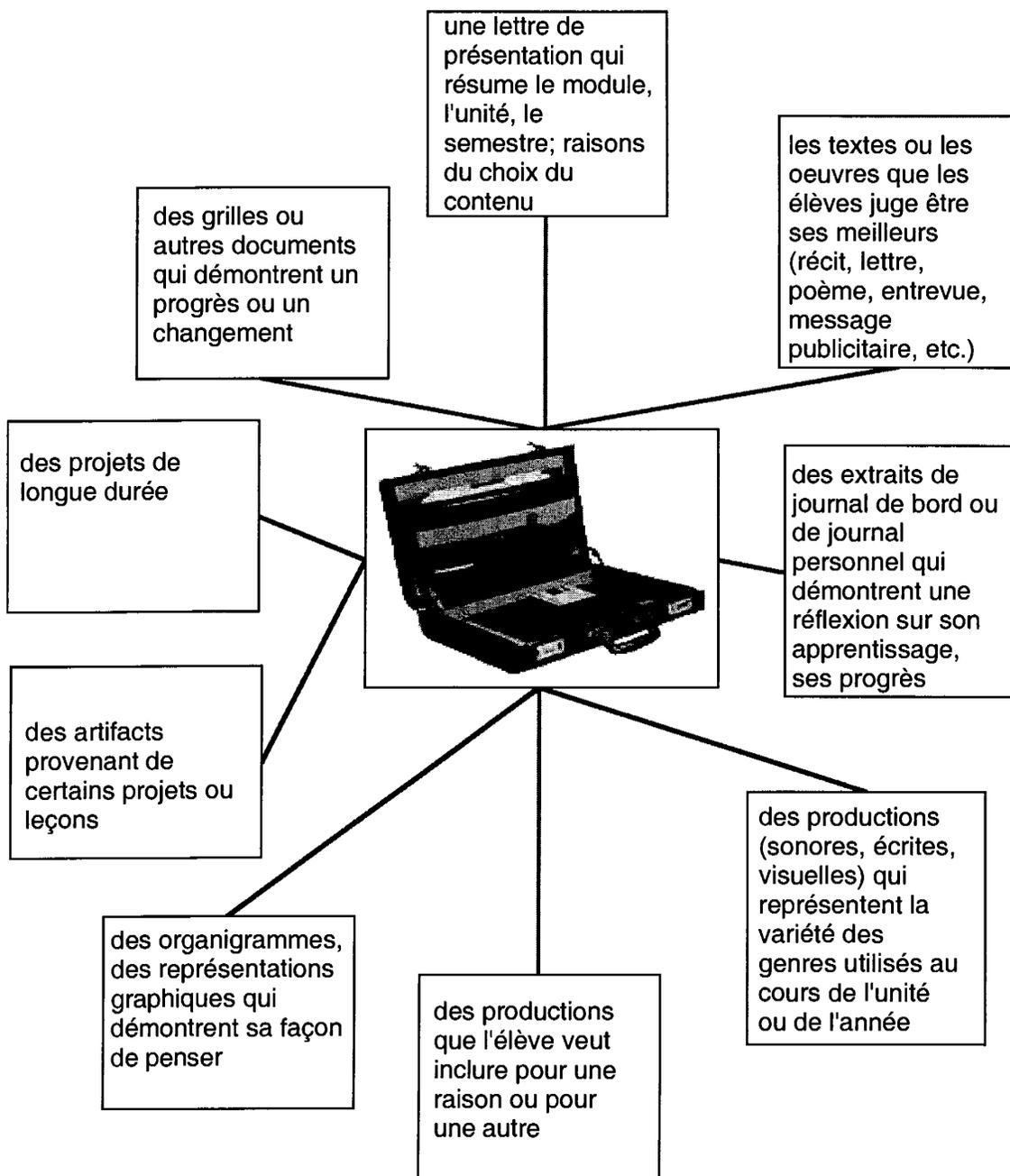
<p><b>Contenu :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Le jeu de rôle illustre les sentiments de la victime du stéréotype.</li> <li>▶ Le jeu de rôle suggère différentes façons de résoudre le problème.</li> <li>▶ Le jeu de rôle présente la décision que prend le personnage victime pour réagir positivement au stéréotype sexiste.</li> <li>▶ Le jeu de rôle illustre la planification nécessaire pour mettre en pratique une décision.</li> <li>▶ Le jeu de rôle montre comment l'action se conforme à la planification.</li> <li>▶ Le jeu de rôle illustre la réflexion qui doit suivre la mise en pratique d'une décision.</li> </ul>	<p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>
<p><b>Organisation et présentation</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Chaque membre du groupe participe à la planification et au jeu de rôle.</li> <li>▶ Chaque membre utilise un langage approprié.</li> </ul>	<p>_____</p> <p>_____</p>
<b>TOTAL</b>	_____ / 32

Tiré de *Les stéréotypes dans les vidéoclips. Unité intégrée pour la 7<sup>e</sup> 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 Lazeur, 1991.*

## Échelle d'appréciation d'un portfolio

But du portfolio : \_\_\_\_\_

Critères	Points /5	Commentaires
<b>Variété</b>		
▶ 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	
<b>Présentation des textes</b>		
▶ 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	
<b>Soin</b>		
▶ Dans les textes présentés, tu as soigneusement vérifié :		
- 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	
<b>Beauté et puissance des oeuvres choisies</b>		
▶ 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	
<b>Responsabilité</b>		
▶ 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	
<b>Commentaire général</b>		
		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"> <li>▶ le schéma conceptuel</li> <li>▶ les fiches de ressources</li> <li>▶ les fiches de notes</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>A. Recherche</b>	
Mon schéma conceptuel : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ a des idées clés</li> <li>▶ a au moins 3 questions pour chaque idée clé</li> <li>▶ a des questions claires et des réponses précises</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de ressources : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ j'ai rempli au moins 3 fiches de ressources</li> <li>▶ j'ai noté les informations nécessaires sur chaque fiche</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Mes fiches de notes sont : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ claires et précises</li> <li>▶ présentées sous forme de liste</li> <li>▶ écrites dans mes propres mots</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>B. La copie finale</b>	
Mon projet de recherche a : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ une page-titre</li> <li>▶ une table des matières</li> <li>▶ une bibliographie</li> <li>▶ des cartes</li> <li>▶ des illustrations</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Rédaction : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ mon texte a une introduction, un développement et une conclusion</li> <li>▶ chaque paragraphe présente une idée</li> <li>▶ j'ai exprimé mes idées de façon concise</li> <li>▶ j'ai utilisé le vocabulaire et les expressions présentés dans l'unité</li> <li>▶ j'ai vérifié les structures grammaticales étudiées pendant l'unité</li> <li>▶ j'ai vérifié l'orthographe</li> <li>▶ mon texte est lisible</li> </ul>	<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"> <li>▶ toutes les phrases que j'ai écrites sont les miennes</li> <li>▶ j'ai relié des informations tirées de plusieurs sources</li> <li>▶ j'ai vérifié que le tout était cohérent</li> </ul>	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
<b>C. La présentation orale de mon projet de recherche</b>	
J'ai : <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ organisé ma présentation de façon logique</li> <li>▶ parlé clairement et à une vitesse appropriée</li> <li>▶ fait participer l'auditoire</li> </ul>	<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"> <li>▶ d'illustrations</li> <li>▶ de la musique</li> <li>▶ de tableaux</li> <li>▶ d'affiches</li> <li>▶ de diapositives</li> <li>▶ d'effets sonores</li> <li>▶ d'une maquette</li> <li>▶ d'invités</li> <li>▶ autres</li> </ul>	<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 : _____
<b>Cocher (✓) les critères qui conviennent.</b>
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

### Concevoir ses critères d'appréciation

Critères d'appréciation des résultats	Pas très bon	Moyen	Très bon	Super

Adapté de *Omnisciences 9 - Feuilles reproductibles, Tome 1, Chenelière/McGraw-Hill, p. 114.*



# ANNEXES C

## LITTÉRATURE

C-1	Quelques suggestions de titres de livres .....	281
C-2	Stratégies pour exploiter les textes littéraires .....	287
C-3	Les genres littéraires .....	297
C-4	Suggestions de présentations des élèves .....	311



**C-1**  
**Quelques suggestions de titres de livres**

Titre	Description	Niveau suggéré
<b>L'anneau du guépard</b> Jacques Lazure Collection Conquêtes Éditions Pierre Tisseyre	Recueil de neuf nouvelles sur des thèmes variés : espionnage, policier, fantastique. Très apprécié des élèves et des enseignants. Assez facile à lire, intéressant et plein d'humour.	9 <sup>e</sup>
<b>Aventure africaine</b> Blaine Marchand Éditions Jeunesse Agence canadienne de développement international (ACDI)	Histoire inspirante et colorée. Le roman raconte l'histoire de Luke Novak, un adolescent ordinaire et aimant la vie, mais dont l'existence a été bouleversée par le divorce de ses parents. Le père de Luke, ingénieur minier, en poste en Afrique de L'Est, fait venir son fils de dix-sept ans dans l'espoir de l'aider à traverser cette période difficile. Il se lie d'amitié avec Themba, un jeune Africain de seize ans, qui lui fait connaître un monde d'une beauté naturelle incroyable, parsemé d'intrigues, de poésie et parfois de dangers.	9 <sup>e</sup>
<b>Aventuriers du timbre perdu</b> Michael Rubbo Éditions La Fête	Tommy est le garçon le plus « joueur de tours pendables » de son école. Sa dernière trouvaille, ce sont les timbres. Ralph aurait dû savoir qu'il ne fallait pas échanger des timbres avec Tommy et surtout pas un timbre « Bluenose » qui appartenait à son père. Grâce à sa soeur, Ralph découvre dans un vieil album une lettre mystérieuse qui parle d'une fabuleuse collection de timbres cachés en Australie. Il part à la recherche de ce trésor pour l'offrir à son père... et se faire pardonner.	7 <sup>e</sup> - 8 <sup>e</sup>

<p><b>Bach et Bottine</b> Bernadette Renaud Éditions Québec/Amérique</p>	<p>Histoire de Fanny et de sa moufette qui vont s'installer chez son oncle Jean-Claude, musicien célibataire endurci. Finie la petite vie tranquille. Assez facile à lire et très populaire auprès des élèves et des enseignants. Le guide pédagogique et la vidéocassette sont disponibles au CPRP.</p>	<p>8<sup>e</sup></p>
<p><b>Casse-tête chinois</b> Robert Soulières Collection Conquêtes Éditions Pierre Tisseyre</p>	<p>Roman policier passionnant et enlevé. <i>Casse-tête chinois</i> est un paradis d'humour et de dérision pour les jeunes. L'auteur s'adresse directement aux lecteurs, et il conduit habilement une critique de l'enseignement du français. Excellent et facile à lire. Prix du Conseil des Arts, 1985.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Cassiopée - L'été polonais</b> Michèle Marineau Éditions Québec /Amérique</p>	<p>Histoire captivante qui reflète l'actualité et qui contient beaucoup d'humour. L'héroïne de 15 ans passe des vacances imprévues avec une famille polonaise qui a émigré aux États-Unis. Cassiopée partage une réflexion intérieure importante. Elle découvre peu à peu ce que sont les racines d'un véritable amour. Ce roman contient quelques descriptions sexuelles, donc certains enseignants ne voudront peut-être pas l'aborder.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Ce jeudi d'octobre</b> Anna-Greta Winberg Le livre de poche: Jeunesse Socadis Inc.</p>	<p>Madde, 13 ans, raconte les mois difficiles qui ont suivi le départ de son père et la séparation de ses parents. Elle passe de la révolte à l'acceptation en essayant de comprendre. La vie quotidienne, les amitiés et les premiers amours tiennent aussi une large place dans ce récit.</p>	<p>7<sup>e</sup>, 8<sup>e</sup></p>
<p><b>Championne (La)</b> Éditions Québec/Amérique</p>	<p>Roman sur le travail et le dépassement de soi. Rappelle l'histoire de Nadia Comaneci. Le film et un document pédagogique sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>. Facile à lire.</p>	<p>7<sup>e</sup></p>

<p><b>Danger pleine lune</b> Viviane Julien Éditions La Fête</p>	<p>Une collection de chrysalides tropicales, n'est-ce pas un peu étrange comme cadeau? Et c'est encore plus surprenant lorsqu'on s'aperçoit que l'un des cocons se métamorphose en un papillon chatoyant doté de la parole et de pouvoirs magiques! Dès lors, des phénomènes tout aussi renversants se produisent : les chaises se mettent à danser, les livres bavardent ensemble et les bottines s'envolent dans le ciel! Fasciné, Alex délaisse tout pour se consacrer à sa nouvelle amie, Ourougou, qui le prévient : « Si tu tiens à moi, ne laisse jamais la fenêtre ouverte un soir de pleine lune... ».</p>	<p>7<sup>e</sup> - 8<sup>e</sup></p>
<p><b>Fierro...l'été des secrets</b> Viviane Julien Québec/Amérique</p>	<p>Grand-père Federico avait hâte de recevoir ses petits-enfants pour les vacances. Mais ils avaient vieillis. Laura ne veut plus être traitée comme une enfant. Et il y a ce superbe cheval sauvage que se disputent deux enfants acharnés à le dompter. Le film et un guide pédagogique sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>. Facile à lire.</p>	<p>7<sup>e</sup></p>
<p><b>Grenouille et la baleine (La)</b> Viviane Julien Éditions Québec/Amérique</p>	<p>Daphnée a des pouvoirs extraordinaires de communication avec le dauphin Elvar et les baleines. Les gens qui la côtoient développent des attitudes d'écoute et de respect envers la nature et la vie. Très populaire. Le film et un guide pédagogique sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>. Assez facile à lire.</p>	<p>8<sup>e</sup></p>
<p><b>Guerre des tuques (La)</b> Danyèle Patenaude et Roger Cantin Éditions Québec/Amérique</p>	<p>Quand les vacances d'hiver donnent à Luc l'envie de jouer à la guerre, quoi de mieux que la conquête d'un fort fait en neige? Mais pour cela, il faut deux clans. Dès lors, toutes les ruses sont bonnes. Un des titres préférés de la série. Le film et un guide pédagogique sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>. Assez facile à lire.</p>	<p>8<sup>e</sup></p>

<p><b>Jeune Magicien (Le)</b> Viviane Julien Québec/Amérique</p>	<p>Histoire d'un jeune garçon doté de pouvoirs surnaturels. Roman très populaire. Le film et un guide pédagogique sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>. Facile à lire.</p>	<p>7<sup>e</sup></p>
<p><b>La liberté des loups</b> Richard Blaimert Éditions Vents d'Ouest</p>	<p>Suzie vit avec sa mère aux Éboulements. Par hasard, elle découvre qu'elle a été adoptée durant les trois premières années de sa vie. Elle décide de faire un retour en arrière, de se rendre à Montréal pour retrouver ses années et retracer ceux qui l'ont aimée, ses parents adoptifs. Après quelques péripéties et beaucoup de chance, elle les rencontre. Les retrouvailles comblent le vide dans la vie de Suzie qui retourne chez elle, auprès de sa mère biologique, enrichie et rassasiée. -- Une trame bien construite avec des personnages bien campés et un sujet émouvant. Le récit est rédigé dans un style simple et fluide où le texte suivi et le dialogue s'harmonisent agréablement. Le titre (commercial) est plus ou moins approprié. Prix Cécile-Gagnon 1998 pour la première oeuvre d'un auteur en littérature de jeunesse. [Pierre Vézina]</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Nos amis robots</b> (version simplifiée) Suzanne Martel Éditions Héritage</p>	<p>Roman science-fiction. Deux jeunes, Adam et Ève, reçoivent des robots en cadeau de leurs parents. De Montréal et de Vancouver, ils vivront une aventure incroyable au cours de laquelle ils aideront à sauvegarder la paix sur la terre. Le récit est plein d'imagination et les valeurs d'entraide, de courage et de respect des autres sont les moteurs de l'action. Facile à lire.</p>	<p>8<sup>e</sup> - 9<sup>e</sup></p>
<p><b>Les parallèles célestes</b> Denis Côté Éditions Hurtubise HMH</p>	<p>Roman science-fiction. Nouvellement installé dans une petite ville du nord du Québec, un professeur est intrigué par la présence d'objets lumineux insolites. Le suspens est bien mené et la fin surprend parce qu'elle repose sur une explication psycho-philosophique particulière. Roman très apprécié. Assez facile à lire.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>

<p><b>Pi-Oui</b> (Version simplifiée) Suzanne Martel Éditions Héritage</p>	<p>Récit d'aventure. Pi-Oui, C'est le surnom d'Yves Lamy, 10 ans, diminutif mais courageux ailier droit des Aigles de Montréal. L'instructeur et son équipe rêvent de se classer pour le fameux tournoi de hockey Pee-Wee à Québec. La campagne est longue et difficile, marquée de victoires et d'échecs, de joies et de déceptions. Des conflits surgissent : entre les joueurs et dans les familles. Mais Pi-Oui Lamy y met son coeur et son énergie, bien décidé à se rendre jusqu'au bout. Assez facile à lire.</p>	<p>8<sup>e</sup> - 9<sup>e</sup></p>
<p><b>Les prisonniers du zoo</b> Denis Côté Éditions La courte échelle</p>	<p>Maxime vit une aventure fascinante. Il est amené à vérifier une hypothèse selon laquelle les animaux pourraient communiquer entre eux et avec les humains au moyen d'un logiciel très perfectionné. Le père écrivain et la mère mécanicienne laissent beaucoup de liberté aux enfants tout en supportant l'aventure par leur présence discrète. Assez facile à lire. (Un guide pédagogique est disponible au Ministère du Québec.)</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Surréal 3000</b> (Version simplifiée) Suzanne Martel Éditions Héritage</p>	<p>Roman science-fiction. À la suite d'un conflit nucléaire, une cité a pris naissance sous le Mont-Royal. L'organisation souterraine progresse. Un jour, deux jeunes intrépides osent s'échapper vers la lumière. Facile à lire et plein d'imagination, ce roman est un classique de la littérature de jeunesse québécoise. Il a obtenu plusieurs prix et il est déjà traduit en plusieurs langues. Bien apprécié des élèves.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Tirelire, combines &amp; cie</b> Jacques A. Desjardins Québec/Amérique</p>	<p>Trois jeunes aimeraient gagner un peu d'argent et ils décident de s'associer pour former une petite « compagnie » afin de faire des menus travaux pour les voisins et ainsi gagner un peu de fric. Avant trop longtemps, des difficultés d'organisation surgissent et les jeunes sont entraînés dans les aventures à la fois comiques et réalistes.</p>	<p>7<sup>e</sup> - 8<sup>e</sup></p>

<p><b>Un été pour mourir</b> Lois Lowry Duculot, Coll. Travelling Dimedia</p>	<p>Une adolescente assiste à la maladie et à la mort de sa soeur. C'est un roman où la tristesse et la joie sont profondément liées comme le sont la vie et la mort. Particulièrement intéressant et assez facile à lire.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Un été sur le Richelieu</b> Robert Soulières Éditions Pierre Tisseyre Collection Conquêtes</p>	<p>Nathalie découvre une épave au fond de la rivière Richelieu. Elle raconte son secret à Laurent et Benoît qui, dans un premier temps, refusent de la croire. Au-delà de cette découverte, Benoît et Laurent connaîtront leur premier amour. En silence, chacun de leur côté, ils aiment Nathalie. Il s'agit donc d'une fin d'été passablement mouvementée sur le Richelieu. Très populaire et assez facile à lire.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Viens danser sur la lune</b> Viviane Julien Québec/Amérique</p>	<p>Madeline entrevoit l'été qui arrive avec bonheur. L'école se termine dans quelques jours. À elle les après-midi à flâner avec Claudie et Sara, ses deux meilleures amies. Puis il y a sa grande soeur Anne qui quitte la maison. Madeline a enfin une chambre à elle seule. Freddy, un ardent admirateur, ne la lâche pas d'une semelle, un vrai fléau.</p>	<p>8<sup>e</sup> - 9<sup>e</sup></p>
<p><b>Vincent et moi</b> Québec/Amérique</p>	<p>Jo, 13 ans adore le dessin et elle est tellement douée qu'elle remporte une bourse d'études. Elle quitte son village pour la grande ville, où inscrite dans une école des beaux-arts, elle espère apprendre à peindre comme son idole, Vincent Van Gogh. Roman très intéressant dans lequel l'Art rencontre l'Aventure. Un guide pédagogique et le film sont disponibles chez <i>Ciné-fête</i>.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>
<p><b>Le visiteur du soir</b> Robert Soulières Éditions Pierre Tisseyre Collection Conquêtes.</p>	<p>Deux adolescents "empruntent" une toile du célèbre peintre québécois Paul Lemieux pour le carnaval de l'école qui est exposée au Musée des beaux-arts de Montréal. Mais ils ne sont pas seuls à cette visite nocturne au Musée. Aidés par un policier et la directrice du musée, ils s'en tirent avec élégance. Le format du livre et le style de l'auteur sont intéressants pour les élèves qui craignent les lectures difficiles.</p>	<p>9<sup>e</sup></p>

---

## C-2

### 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</p> <p>Produis une illustration de ton chapitre préféré.</p>	<p>I2</p> <p>Suggère un titre pour chaque chapitre.</p>
<p>I3</p> <p>On va faire un film à partir de ton livre. Crée une affiche pour annoncer le film.</p>	<p>I4</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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</p> <p>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-3

# Les 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<sup>ère</sup> personne : le personnage principal, un personnage secondaire, un témoin;
  - la 3<sup>e</sup> 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<br>(Les péripéties) | Comprennent : <ul style="list-style-type: none"> <li>- la réaction du personnage;</li> <li>- le but;</li> <li>- la tentative.</li> </ul>                                                 |
| 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-4

### 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



# ANNEXES D

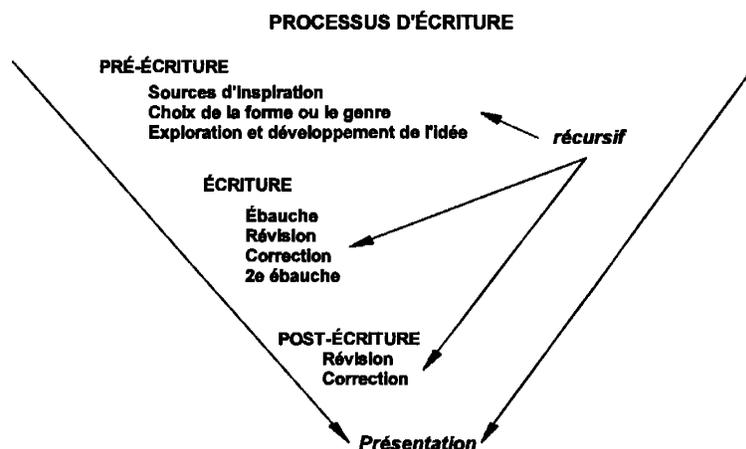
## RÉDACTION

D-1	Processus d'écriture : activités suggérées .....	315
D-2	Grilles d'appréciation de rendement .....	317
D-3	Cadre de texte .....	323
D-4	Résumé hiérarchique .....	325
D-5	Suggestions du contenu notionnel .....	327
D-6	Correction d'erreurs .....	329
D-7	Erreurs courantes .....	333



## D-1

### Processus d'écriture : activités suggérées



#### ACTIVITÉS SUGGÉRÉES

##### 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					
ORGANISATION	CRITÈRES		DESCRIPTION DE LA PERFORMANCE	COTE	EXPLICATION DE LA COTE
	1 <sup>re</sup> LECTURE	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 première lecture.
		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 <sup>e</sup> LECTURE	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 <sup>e</sup> 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

Grilles 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

Grilles 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)	12	/12	
		B: Vocabulaire assez précis, assez varié et assez correct (peu d'anglicismes)	8		
		C: Vocabulaire peu précis, peu varié et peu correct (quelques anglicismes)	4		
		D: Vocabulaire très peu précis, très peu varié et très peu correct (plusieurs anglicismes)	1		
	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	10	/10	
		B: Presque toutes les phrases simples sont bien construites; quelques-unes seulement posent un problème	7		
		C: Plusieurs phrases simples posent un problème	4		
		D: La plupart des phrases posent un problème	1		
	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	10	/10	
		B: Utilisation adéquate presque toujours : 3-5 erreurs	7 4		
		C: Utilisation adéquate souvent 6-8 erreurs			
		D: Utilisation adéquate rarement : 9 erreurs et plus	1		
	8. Les signes de ponctuation sont utilisés adéquatement	A: Utilisation adéquate toujours : 0-2 erreurs	8 5	/8	
		B: Utilisation adéquate presque toujours : 3-5 erreurs	2		
		C: Utilisation adéquate souvent 6-8 erreurs	1		
		D: Utilisation adéquate rarement : 9 erreurs et plus			
	9. Les mots utilisés respectent les contraintes de l'orthographe d'usage et grammaticale	A: Respect des contraintes orthographiques, toujours : 0-2 erreurs	9	/9	
		B: Respect des contraintes orthographiques, presque toujours : 3-5 erreurs	6		
		C: Respect des contraintes orthographiques, souvent 6-8 erreurs	3		
		D: Respect des contraintes orthographiques, rarement : 9 erreurs et plus	1		

## 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

### Suggestions du contenu notionnel

#### ÉTAPE 1 (7<sup>e</sup> - 8<sup>e</sup> année)

##### A. Noms et déterminatifs

- les articles définis, indéfinis et partitifs
- la contraction des articles
- les articles et l'expression de la quantité
- le genre de mots fréquemment utilisés
- le pluriel des noms
- l'accord du nom et du verbe

##### B. Pronoms

- les pronoms sujets
- les pronoms interrogatifs
- les pronoms compléments directs et indirects
- les pronoms relatifs
- y, en
- l'accord du pronom et du verbe

##### C. Verbes

- emploi des temps et des modes suivants avec des noms et pronoms sujets :
  - présent
  - impératif
  - futur proche (aller + l'infinitif)
  - passé composé
  - imparfait
  - futur
  - passé proche (venir de + l'infinitif)
- emploi de l'infinitif après un verbe
- négation (les formes les plus répandues : p. ex., ne ... pas/plus/rien/encore/jamais)
- interrogation
  - est-ce que
  - ton montant
  - inversion
  - n'est-ce pas
- verbes fréquemment employés : avoir, être, faire, aller, venir, partir, sortir, vouloir, pouvoir, dire, écrire, penser, prendre, mettre...
- expressions idiomatiques utiles avec avoir, être, faire et d'autres verbes, au besoin.
- reconnaissance du passé simple

#### ÉTAPE 2 (8<sup>e</sup> - 9<sup>e</sup> année)

##### A. Noms et déterminatifs

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- le genre d'autres noms
- le pluriel d'autres noms

##### B. Pronoms

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- continuer à accorder une grande place aux pronoms compléments directs et indirects
- les prépositions employées avec qui et quel
- lequel
- dont
- les pronoms possessifs
- les pronoms démonstratifs

##### C. Verbes

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- autres temps et modes
  - le conditionnel présent
  - le plus-que-parfait
  - le conditionnel passé
- distinctions entre l'imparfait, le passé composé et d'autres temps du passé
- expressions de temps ou de durée (p. ex., quand, dès que, depuis, pendant, voilà... que, il y a... que, ça fait... que et d'autres formes)
- emploi du conditionnel (aspects grammaticaux et sociolinguistiques)
- emploi du participe présent
- reconnaissance de l'emploi courant du subjonctif:
  - obligation
  - émotion
  - incertitude
  - après des expressions impersonnelles
  - voix passive
  - autres types de verbes réguliers et irréguliers

**ÉTAPE 1 (7<sup>e</sup> - 8<sup>e</sup> année) (suite)****D. Adjectifs**

- adjectifs qualificatifs
- adjectifs possessifs
- adjectifs démonstratifs
- adjectifs interrogatifs
- adjectifs réguliers et irréguliers au besoin
- accord des noms et des adjectifs
- place des adjectifs
- forme comparative et superlative des adjectifs

**E. Adverbes**

- adverbes réguliers utiles
- adverbes interrogatifs
- place des adverbes dans les temps simples et composés
- adverbes de degré

**F. Autres éléments**

- *de* pour indiquer la possession
- prépositions précédant des noms concrets courants
- prépositions précédant des lieux géographiques
- usage de *chez*
- usage de *être à*
- expressions impersonnelles
- conjonctions fréquemment utilisées
- nombres cardinaux et ordinaux
- verbes à l'infinitif précédés d'une préposition

**ÉTAPE 2 (8<sup>e</sup> - 9<sup>e</sup> année) (suite)****D. Adjectifs**

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- autres types d'adjectifs réguliers et irréguliers
- emploi et place des adjectifs pour la mise en relief

**E. Adverbes**

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- tout + adjectif
- autres types d'adverbes réguliers et irréguliers
- emploi et place des adverbes pour la mise en relief

**F. Autres éléments**

Formes et éléments appris à l'étape 1, plus :

- conjonctions d'un genre particulier
- accent sur la construction des phrases : propositions principales et subordonnées
- concordance des temps

## D-6 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/j'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-7

### 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* (example)
- *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"> <li>➤ Pas d'articles           <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toronto est une belle ville.</li> </ul> </li> <li>➤ <i>à</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Elle vit <i>à</i> Québec.</li> <li>• Il ira <i>à</i> Jérusalem</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Lellalles</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• J'ai déjà visité le Maroc, la Belgique et les États-Unis.</li> </ul> </li> <li>➤ <i>au, en aux</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Il vit <i>au</i> Québec et il voyage chaque année <i>en</i> Hongrie et <i>aux</i> Bahamas.</li> </ul> </li> </ul>

### ■ 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.

### **Contenu notionnel**

Ensemble des connaissances et des habiletés à acquérir dans un objet d'apprentissage.

### **Débat**

Une technique pédagogique opposant deux élèves ou deux groupes d'élèves ne partageant pas le même avis par rapport aux avantages et aux inconvénients d'une solution envisagée pour résoudre un problème.

### **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 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).

**Interlocuteur**

Personne qui parle, converse avec une autre.

**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.

**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).

### **Recueil**

Compilation.

### **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.).

### **Résumé**

Un texte dans lequel on rend compte, de manière abrégée, d'un document.

### **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.
- 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 the Student-Centered Classroom*, Pembroke Publishers Limited, Canada, 1994.
- 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, in *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, in 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.

- 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.
- LALANDE, J.F. Reducing Composition Errors, *The Modern Language Journal*. 66(2), 1982.
- 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.
- LAURIN, J. *L'expression orale. L'improvisation, la lecture, la création collective, le débat*, Québec, Éditions Études Vivantes Ltée, 1979.
- 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> 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 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<sup>e</sup> 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<sup>e</sup> siècle*, 1997.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET LA FORMATION, PROVINCE DE L'ONTARIO, *Programmes intensifs et d'immersion en français*, 1993.

- MOIRAND, S. *Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère*, CLE international, Paris, 175 p., 1979.
- 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° 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<sup>e</sup> 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.

ROWE, M.B. *Wait Time and Rewards as Instructional Variables : Their Influence on Language, Logic and Fate Control*, Paper presented at the National Association for Research on Science Teaching, Chicago, April 1972.

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, in *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.



