

**Français de base :**  
**7e-9e année**  
*Programme d'études*

## Website References

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

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 If an outdated or inappropriate site is found, please report it to 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

Français de base : 7e-9e année

© Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse , 1999, 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 de base au secondaire 1<sup>er</sup> cycle  
7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année**



**PROGRAMME D'ÉTUDES**

# **Programme d'études**

**Français de base au secondaire 1<sup>er</sup> cycle  
7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année**

Programme d'études - Français de base au secondaire 1<sup>er</sup> cycle - 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année : 1999

Droit d'auteur à la Couronne, Province de la Nouvelle-Écosse 1998  
Préparé par le ministère de l'Éducation et de la Culture  
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 et de la Culture au numéro (902) 424-6502 pour qu'elles soient rectifiées.

ISBN : 0-88871-530-7

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 et de la Culture de la Nouvelle-Écosse.



*1. Présentation  
du  
programme*



# Remerciements

*La Direction des services acadiens et de langue française du ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse tient à remercier les membres du comité d'élaboration du programme d'études pour le français de base au secondaire 1<sup>er</sup> cycle :*

Raymond Aucoin	Southwest Regional School Board (1995-1996)
Craig Buckland	Cape Breton-Victoria Regional School Board (1996-1999)
Anne Curry	Chignecto-Central Regional School Board (1995-1996)
Florence Higgins	Chignecto-Central Regional School Board (1995-1999)
Dawn MacKenzie	Chignecto-Central Regional School Board (1996-1999)
Sandra Martin	Southwest Regional School Board (1996-1999)
Brian McKinlay	Cape Breton-Victoria Regional School Board (1995-1996)
Joseph Dicks	Université Sainte-Anne (1995-1998)
Dyane Winsor Myers	Conseillère - français de base, Ministère (1995-1999)

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

L'Île-du-Prince-Édouard  
Le Manitoba  
La Saskatchewan  
L'Alberta  
La Colombie-Britannique  
La Fondation d'éducation des provinces de l'Atlantique  
Terre-Neuve

Remerciements à Claire Magee, Johanne Proulx et Nathalie Mopoho pour la mise en pages et pour leur aide avec toutes les réunions du comité.



# *Avant-propos*

La Direction des services acadiens et de langue française est heureuse de mettre à la disposition du milieu scolaire ce programme d'études pour le français de base de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année.

L'objectif fondamental de ce document est de donner aux enseignants un ouvrage de référence qui reflète l'évolution dans la pensée de l'apprentissage des langues secondes et la pensée courante de la pédagogie. **Ce programme d'études adopte une approche qui permet à l'étudiant d'acquérir les compétences de base nécessaires pour communiquer en français.**

Nous encourageons les enseignants à utiliser ce guide comme source de référence et aussi en tant que document à consulter dans le cadre de leur enseignement.

*Par souci de concision et de clarté, les formes masculines sont employées comme forme générique dans ce document.*



## Table des Matières

<b>1. Présentation du programme</b> .....	i - xiii
<b>2. Le cadre théorique</b> .....	1
2.1 Les orientations du système scolaire .....	3-8
2.1.1 La mission de l'éducation .....	3
2.1.2 Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires .....	3-6
2.1.3 La politique des programmes de français langue seconde .....	6-8
2.2 Les orientations de la discipline .....	9-16
2.2.1 La définition et le rôle du français de base .....	9-10
2.2.2 Les résultats d'apprentissage .....	10-16
2.3 Les principes directeurs .....	17-28
2.3.1 Les principes de l'apprentissage et de l'enseignement .....	17-19
2.3.2 Les facteurs importants dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde (L2) .....	20-21
2.3.3 Les facteurs importants dans le domaine de la communication en langue seconde (L2) .....	21-24
2.3.4 Les principes d'une classe constructive et des liens avec la salle de classe de français de base .....	24-25
2.3.5 Les facteurs importants dans le domaine de l'évaluation en langue seconde (L2) .....	26-27
2.4 Les composantes pédagogiques .....	28-38
2.4.1 Le curriculum multidimensionnel .....	28-31
Le communicatif/expérientiel .....	29
La culture .....	30
La langue .....	30
La formation langagière générale .....	31
2.4.2 Le programme .....	31-34
Les conditions du succès .....	31-32
Les exigences du curriculum .....	32
Le nombre d'unités .....	32
L'organisation du contenu .....	33
La variété des dimensions .....	33
Les ressources pédagogiques .....	33-34
2.4.3 Le profil de l'élève au secondaire 1 <sup>er</sup> cycle .....	34-36
2.4.4 Les multiples intelligences .....	36-38

<b>3. Le plan d'études</b> .....	39
3.1 La nature de l'enseignement .....	41-56
3.1.1 Les étapes .....	41-43
3.1.2 Les habiletés langagières .....	43-54
La compréhension orale .....	44-45
La production orale non-interactive .....	46-47
L'interaction orale .....	47-49
La compréhension écrite .....	49-52
La production écrite .....	52-54
3.1.3 L'intégration du code linguistique .....	55
3.1.4 Le traitement des erreurs .....	55-56
3.2 La nature de l'apprentissage : l'apprentissage actif .....	57-69
3.2.1 Des lignes directrices .....	59-61
3.2.2 Les stratégies d'apprentissage .....	61-63
3.2.3 Des techniques .....	63-65
3.2.4 La gestion de la salle de classe .....	65-69
3.3 Des projets authentiques .....	70-71
3.4 L'intégration des matières .....	72-73
3.5 Le rôle de la technologie .....	74-75
3.6 Les classes aux niveaux multiples .....	76-79
3.7 La planification .....	80-81
3.8 L'évaluation .....	82-99
3.8.1 Les principes d'évaluation en français langue seconde .....	82-83
3.8.2 Des outils .....	83-91
3.8.3 L'analyse et les jugements .....	91-97
3.8.4 Les décisions à prendre .....	97-98
3.8.5 Un mot final .....	98-99
<b>4. Lexique</b> .....	101-106
<b>5. Notes</b> .....	107-111
<b>6. Références Bibliographiques</b> .....	113-121

<b>7. Annexes</b> .....	123
A    Les résultats d'apprentissage pour le français de base .....	127
B    Ressources autorisées / L'organisation du contenu .....	137
C    Ressources supplémentaires .....	145
D    Adresses utiles .....	151
E    Les intelligences multiples .....	163
F    Représentations graphiques .....	171
G    Niveaux de pensée .....	199
H    L'apprentissage coopératif .....	203
I    Évaluation .....	219
J    Projets authentiques (tâches finales) / dimension .....	241
K    Feuilles de planification .....	251
L    Les stratégies .....	259
M    Paramètres à suivre pour la rédaction d'une unité expérientielle .....	277

## **Tableaux**

1. Liens entre les résultats d'apprentissage .....	7-8
2. Les résultats d'apprentissage pour le français de base .....	13-16
3. Conclusions pertinentes - recherche FLS .....	20
4. Un modèle de la compétence communicative .....	22
5. Les principes de base de la pédagogie constructiviste .....	24
6. Constructivisme et français langue seconde .....	25
7. Les dimensions de l'expérience .....	29
8. La répartition de l'évaluation : 7 <sup>e</sup> -9 <sup>e</sup> année .....	97
9. Un résumé des types d'évaluation .....	99

## Figures

1. Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires .....	4
2. Les principes de l'apprentissage et de l'enseignement .....	17
3. Le curriculum multidimensionnel .....	28
4. La démarche pédagogique en trois étapes .....	41
5. Les habiletés langagières .....	44
6. L'apprentissage actif .....	57





## *2. Cadre théorique*



---

## 2.1 Orientations du système scolaire

---

### 2.1.1 Mission de l'éducation

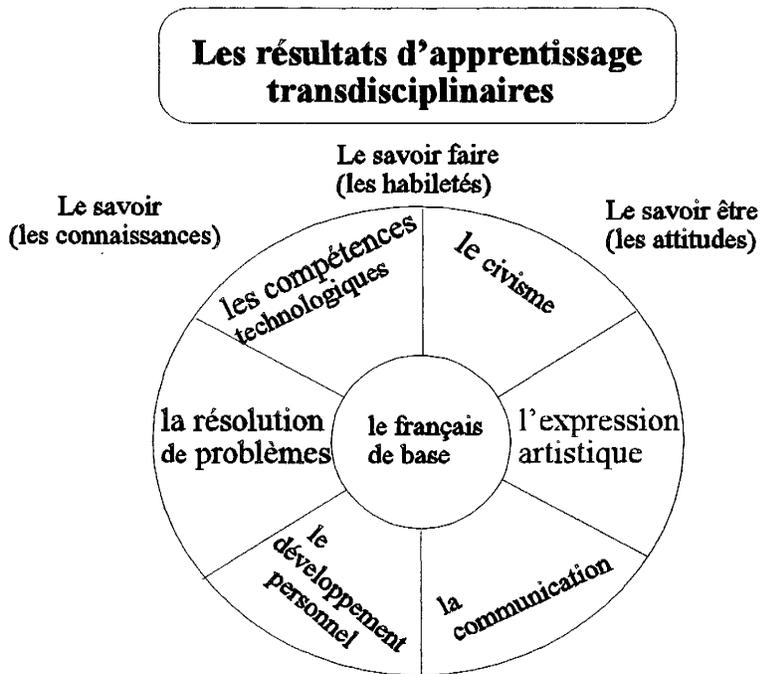
Le monde dans lequel nous vivons change sans cesse. Par conséquent, notre défi dans le domaine de l'éducation dans les années 90 et au début du 21<sup>e</sup> siècle consiste à assurer que les élèves acquièrent les connaissances, des compétences et des attitudes nécessaires afin de devenir des apprenants autonomes, doués de bonnes facultés analytiques, critiques et d'être capables de s'adapter aux changements. Une bonne éducation, soutenue par une liaison coopérative des parents, des éducateurs et de la communauté, vise le développement d'apprenants compétents et confiants, respectueux d'autrui et prêts à participer dans le développement social, économique et culturel de leur société.

La mission de l'enseignement public de la Nouvelle-Écosse est donc *de permettre à chaque élève d'acquérir les connaissances, aptitudes et attitudes dont il aura besoin pour devenir un citoyen averti et actif. L'apprentissage permanent permettra ainsi à l'élève de contribuer au développement social, économique et culturel de sa société.*

### 2.1.2 Résultats d'apprentissage transdisciplinaires

En 1994, les provinces de l'atlantique ont invité la population à se prononcer sur le développement d'aptitudes et de domaines de connaissances considérés comme essentiels au programme d'études secondaires. Suite à cette consultation, des résultats d'apprentissage transdisciplinaires ont été établis pour tous les élèves de ces provinces.

Figure 1



## Politique

pour

**Les programmes  
de français  
langue seconde**

Septembre 1998

  
**NOVASCOTIA**  
Education and Culture

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires servent d'encadrement pour l'élaboration des programmes d'études. Ces énoncés décrivent les connaissances (le savoir), les habiletés (le savoir faire) et les attitudes (le savoir être) que l'on attend de chaque finissant de l'école secondaire en Nouvelle-Écosse. Ils sont liés entre eux et s'appliquent à toutes les matières.

Selon l'énoncé de la politique de la ministre de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse, les programmes de français langue seconde sont destinés à contribuer au développement des connaissances, des habiletés, et des attitudes décrites dans ces **résultats d'apprentissage transdisciplinaires**.

L'apprentissage d'une langue seconde joue un rôle important pour aider les élèves à acquérir les résultats d'apprentissage transdisciplinaires et c'est d'ailleurs en tenant compte de ces résultats que l'on a élaboré le présent programme de français de base pour le secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Dans les paragraphes qui suivent, on discute quelques exemples du rôle que le français de base joue par rapport à l'atteinte de chacun de ces résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

## **Le civisme**

La compréhension des autres cultures doit faire partie intégrante du programme de langue seconde. En favorisant une attitude positive envers la langue française et les francophones, le programme permet de mieux faire comprendre (aux élèves) l'identité bilingue de la Nouvelle-Écosse et du Canada. Ce programme favorise aussi la reconnaissance de la nature multiculturelle de notre région et de notre pays tout en examinant certaines questions pertinentes de la société telles les droits de la personne et l'environnement.

## **L'expression artistique**

Les arts sont un riche élément du programme de langue seconde. La vie des élèves s'enrichira par l'étude de toute une gamme de formes artistiques comme la littérature, la musique et le théâtre. Les étudiants auront l'occasion de voir comment les gens d'autres cultures s'expriment et, à leur tour, pourront faire des expériences et recourir à diverses formes artistiques pour exprimer leurs idées et leurs sentiments.

## **La communication**

Le programme de français de base a notamment pour but de développer chez les apprenants des stratégies de communication et des stratégies sociales qui leur permettront de fonctionner efficacement et en toute confiance dans des situations langagières authentiques. Les apprenants de langue seconde développeront la capacité d'explorer leurs propres idées, leur apprentissage, leurs perceptions et leurs sentiments, ainsi que leur capacité d'y réfléchir et de les exprimer. Cette acquisition de compétences se transfère à leur langue maternelle afin d'améliorer leur communication.

## **Le développement personnel**

La nature des sujets abordés favorise la prise de décisions responsables, un style de vie sain, des aptitudes pour les relations inter-personnelles et une curiosité intellectuelle. Le programme de français de base favorise les habiletés nécessaires pour devenir des apprenants autonomes durant les années de scolarité et durant toute la vie. On met un accent sur le travail coopératif et les habiletés nécessaires pour travailler en collaboration, pour négocier, et pour résoudre des conflits. On encourage beaucoup l'auto-évaluation et la réflexion.

## La résolution de problèmes

La pensée critique et la résolution de problèmes font partie intégrante du programme de français de base. Les étudiants seront appelés à porter des jugements sur l'utilisation correcte et adéquate de la langue, et à planifier des étapes créatives en vue de compléter une tâche ou d'atteindre un résultat expérimentiel. On leur demandera souvent de donner leurs opinions, d'émettre et de prouver des hypothèses, d'évaluer des idées et de demander des exemples, de les justifier et aussi de travailler en collaboration en vue de résoudre des problèmes ou de planifier des stratégies ou des projets.

## Les compétences technologiques

On encouragera souvent les étudiants à se servir de la technologie pour trouver de l'information et pour communiquer. Les élèves seront aussi appelés à réfléchir sur la façon dont la technologie nous touche, individuellement et collectivement et sur la façon dont elle influence notre société globale. Au fur et à mesure que les écoles auront à leur disposition des technologies de pointe, les étudiants pourront puiser régulièrement aux ressources du monde entier.

### 2.1.3 Politique des programmes de français langue seconde

Le programme de français de base est un de quatre programmes de français langue seconde décrits dans la politique du Ministère. Selon la politique, tous les programmes de français langue seconde ont été élaborés pour que tous les apprenants puissent atteindre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

Le Tableau 1 démontre quelques exemples des résultats d'apprentissage visés pour la fin de la neuvième année et illustre comment ces résultats, d'un niveau-clé, se rapportent aux résultats des programmes de français langue seconde, et par conséquent, contribuent au développement des résultats d'apprentissage transdisciplinaires.

# Politique

pour

**Les programmes  
de français  
langue seconde**

Septembre 1998

  
**NOVA SCOTIA**  
Education and Culture

**Tableau 1**

**Les liens entre les résultats d'apprentissage transdisciplinaires et le français de base**

Résultats d'apprentissage-transdisciplinaires	Résultats d'apprentissage-français langue seconde	Résultats d'apprentissage-français de base
<b>Civisme</b>	L'apprenant devrait être capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et les finissants seront en mesure d'apprécier, dans un contexte local et mondial, l'interdépendance sociale, culturelle, économique et environnementale</i>	← démontrer une meilleure compréhension de sa propre identité, de son patrimoine culturel et d'apprécier ceux des autres, en particulier la francophonie	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• identifier et situer certaines régions francophones sur le plan international;</li> <li>• comparer des aspects des cultures francophones et ceux de sa propre culture;</li> <li>• expliquer les avantages d'être bilingue dans notre société.</li> </ul>
<b>Communication</b>	L'apprenant devrait être capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et 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</i>	← communiquer effectivement en français en employant les modes de l'écoute, l'expression orale, la lecture, l'écriture ainsi que le visionnement et la représentation	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• participer à une conversation informelle avec appui;</li> <li>• exprimer une préférence, une opinion ou un sentiment avec justification;</li> <li>• identifier des idées principales d'un texte;</li> <li>• produire une variété de textes en suivant des critères;</li> <li>• reconnaître l'importance de la communication non-verbale.</li> </ul>
<b>Compétences technologiques</b>	L'apprenant devrait être capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et 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 solution des problèmes</i>	← trouver, évaluer, adapter, créer, et partager des renseignements en utilisant des technologies diverses	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• se servir d'une variété des technologies pour produire des textes, faire des présentations;</li> <li>• chercher dans les dictionnaires informatisés</li> </ul>

<b>Expression artistique</b>	L'apprenant devrait être capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et finissants seront en mesure de porter un jugement critique sur diverses formes d'art et de s'exprimer par les arts</i>	← exprimer ses propres idées, perceptions et sentiments en utilisant diverses formes d'art	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• réagir à une variété de textes de façon personnelle;</li> <li>• utiliser des images, des représentations graphiques, des objets, des gestes et des actions pour communiquer;</li> <li>• identifier les éléments de la culture dans des documents authentiques.</li> </ul>
<b>Résolution de problèmes</b>	L'apprenant devrait être capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et finissants seront capables d'utiliser les stratégies et les méthodes 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</i>	← résoudre des problèmes en groupes coopératifs	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• créer les liens entre les textes, ses expériences, et ses connaissances antérieures;</li> <li>• donner des conseils pour réussir un travail de groupe;</li> <li>• réfléchir et tenir un journal personnel de ses apprentissages.</li> </ul>
<b>Développement personnel</b>	L'apprenant devrait capable de :	Avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable de :
<i>Les finissantes et finissants se seront en mesure de poursuivre leur apprentissage et de mener une vie active et saine</i>	← démontrer de la curiosité intellectuelle pour poursuivre leur apprentissage, surtout en français, et de travailler et étudier efficacement avec un but précis, individuellement ou en groupes	← <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'impliquer dans une variété d'activités interactives simples</li> <li>• planifier et gérer ses productions</li> <li>• se corriger</li> <li>• accepter des suggestions apportées par les autres</li> </ul>

---

## 2.2 Orientations de la discipline

---

### 2.2.1 Définition et rôle du français de base

Le français de base décrit un programme où le français est la matière enseignée selon un horaire régulier, idéalement une période par jour. C'est une partie intégrale du curriculum des écoles de cette province. Chaque conseil scolaire doit offrir le programme à tous les niveaux de la 4<sup>e</sup> à la 12<sup>e</sup> année. Le français de base au niveau élémentaire est un cours obligatoire pour chaque élève en 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, et 6<sup>e</sup> année. À partir de septembre 1997, le programme est devenu obligatoire pour les élèves qui entrent la 7<sup>e</sup> année pour la première fois. Cette exigence s'est étendue à la 8<sup>e</sup> année en septembre 1998, et à la 9<sup>e</sup> année en septembre 1999.

Statistiques 1998-1999

Moyenne prov.	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
Minutes/cycle	192	197	222
Heures/années	96	98,5	111

Voir la section 2.4.2  
pour nos  
recommandations

Selon les statistiques de 1998-1999, il y a environ 74,322 élèves dans le programme de français de base, dont 28,833 sont inscrits à l'école secondaire premier cycle. Selon les données sur le temps d'instruction, un élève passerait environ 570 heures en salle de classe de français avant la fin de l'école secondaire premier cycle. À l'heure actuelle, si un élève suit le cours de français de base de la 4<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup> année, cet élève recevrait un maximum d'environ 1000 heures en français.

Le programme de français de base :

- ▶ contribuera à l'éducation globale des apprenants tout en les encourageant à apprendre de façon autonome;
- ▶ fournira aux apprenants un milieu d'apprentissage leur permettant d'enrichir leurs expériences personnelles au moyen de situations de communication enrichissantes, significatives et réalistes;
- ▶ facilitera le perfectionnement d'habiletés langagières qui permettront aux apprenants de communiquer de façon efficace et juste en français;
- ▶ suscitera chez les apprenants l'apprentissage de stratégies et d'habiletés communicatives et sociales qui leur permettront d'agir avec efficacité et confiance lors de communications spontanées;

- ▶ favorise l'entretien d'une attitude positive par rapport à l'apprentissage du français et développera chez les apprenants une ouverture d'esprit envers la diversité culturelle en les sensibilisant aux cultures françaises;
- ▶ renforcera et améliorera les habiletés, les stratégies et les connaissances acquises dans d'autres matières;
- ▶ entretiendra chez les apprenants une compréhension du processus d'apprentissage du langage, de la nature générale du langage et de la réalité bilingue et multiculturelle du Canada d'aujourd'hui.

### 2.2.2 Les résultats d'apprentissage

Un résultat d'apprentissage est «la manifestation observable et dans la mesure du possible, mesurable, d'un comportement de l'élève relatif au savoir, savoir-faire et savoir-être que celui-ci a acquis au terme d'un apprentissage». <sup>1</sup> Les résultats d'apprentissage doivent être spécifiques, s'adresser à tous les élèves et répondre aux divers styles d'apprentissage. L'éducation axée sur les **résultats d'apprentissage** est basée sur les principes suivants :

- tous les enfants peuvent apprendre;
- le succès engendre le succès;
- l'école contrôle les conditions propices au succès.

Pour nos programmes de français de base, on a élaboré des résultats d'apprentissage en fonction des syllabi d'un curriculum multidimensionnel. Cette section du programme contient les résultats d'apprentissage qui servent à structurer les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation. Pour des suggestions quant aux ressources qui appuient ces résultats d'apprentissage, veuillez consulter l'annexe B.

Les résultats d'apprentissage dans ce programme d'études se divisent en trois parties :

- 1) **les résultats d'apprentissage généraux** : ce que l'élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir par rapport au programme de français de base. Ils donnent une vue globale des compétences et des connaissances visées en langue seconde par le biais d'un programme de base.
- 2) **les résultats d'apprentissage par cycle** : sont des énoncés précisant ce qu'un élève devrait savoir et être en mesure d'accomplir à la fin de la 6<sup>e</sup>, de la 9<sup>e</sup>, et de la 12<sup>e</sup> année.
- 3) **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. Le résultat d'apprentissage spécifique permet d'observer et/ou de mesurer chez l'élève l'acquisition de certaines attitudes, habiletés, connaissances et stratégies spécifiques à son niveau.

Les résultats d'apprentissage reflètent un continuum des apprentissages. Bien qu'il y ait des ressemblances parmi les résultats d'apprentissage aux différents niveaux, les enseignants reconnaîtront l'augmentation des attentes pour les apprenants aux différents niveaux selon :

- \* la nature développementale du processus de l'apprentissage des langues;
- \* le niveau de maturité de la pensée et des intérêts des apprenants;
- \* l'indépendance des apprenants;
- \* la complexité des idées, des textes et des tâches;
- \* le niveau d'engagement et d'interaction entre les apprenants et des idées, des textes et des tâches;
- \* les variations des expériences antérieures, des stratégies d'apprentissage et des habiletés des apprenants.

Les tableaux suivants contiennent les résultats d'apprentissage pour le secondaire 1<sup>er</sup> cycle. Quelques-uns des résultats spécifiques sont représentés par des exemples. Il faut faire attention de ne pas se limiter à ces exemples. Le terme «texte» est utilisé dans les résultats d'apprentissage et le programme d'études pour décrire tout événement qui nécessite ou qui utilise la transmission d'un message, qu'il soit oral, écrit ou visuel. Des exemples de textes sont des poèmes, des histoires, des vidéos, des émissions à la télévision, des affiches, des pièces de théâtre ou des produits multimédiatiques.

Dans ce programme d'études, on donne une indication du niveau de performance de l'élève vis-à-vis des résultats d'apprentissage. On a parlé de ces étapes afin de reconnaître le processus de l'apprentissage d'une langue : le développement expérientiel, avec un recyclage des connaissances par la participation dans une variété de situations de communication authentique.

À partir de la 4<sup>e</sup> année, on a introduit et renforcé les activités et les expériences qui mènent l'élève à démontrer des connaissances, des attitudes et des comportements reliés à ses expériences dans les cinq dimensions :

*physique*  
*sociale*  
*civique*  
*intellectuelle*  
*loisirs*

Il faut continuer, à l'école secondaire, de planifier les activités et les expériences selon ces dimensions.



## CULTURE

*En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de démontrer une appréciation des cultures francophones tout en les comparant à sa propre culture et devrait être capable de démontrer une compréhension des liens entre la culture, la langue et l'identité dans le contexte multiculturel du Canada.*

Résultats d'apprentissage avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ décrire certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international</li> <li>▶ décrire, avec détails pertinents, certaines réalités des cultures francophones</li> <li>▶ comparer des aspects des cultures francophones et ceux de sa propre culture</li> <li>▶ expliquer la contribution à la société canadienne de quelques personnalités francophones contemporaines</li> <li>▶ identifier la diversité des origines des peuples qui forment la mosaïque culturelle canadienne actuelle</li> <li>▶ identifier les éléments de la culture dans des documents authentiques</li> <li>▶ expliquer les avantages d'être bilingue dans notre société</li> </ul>	<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ nommer et situer certaines communautés francophones au Canada; identifier et décrire les différentes régions acadiennes de la Nouvelle-Écosse;</li> <li>▶ identifier certains endroits dans le monde où le français est parlé;</li> <li>▶ décrire les festivals de l'Acadie et le rôle important de la musique et de la danse;</li> <li>▶ décrire quelques mets acadiens;</li> <li>▶ identifier les festivals de la francophonie au Canada;</li> <li>▶ identifier quelques coutumes des francophones au Canada;</li> <li>▶ nommer quelques événements associés aux régions francophones sur le plan international;</li> <li>▶ comparer la culture acadienne et sa propre culture;</li> <li>▶ s'informer des contributions de quelques personnages renommés au Canada;</li> <li>▶ décrire certaines contributions des personnages renommés en Acadie;</li> <li>▶ reconnaître certains stéréotypes culturels;</li> <li>▶ exprimer son opinion à propos des stéréotypes;</li> <li>▶ démontrer un respect envers d'autres langues;</li> <li>▶ s'informer des activités des médias;</li> <li>▶ s'informer et se distraire en écoutant à la radio et en regardant la télévision et des films;</li> <li>▶ démontrer un intérêt à utiliser la langue française;</li> <li>▶ identifier des manifestations de bilinguisme dans notre société (les carrières, les lois etc).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>○</li> <li>○</li> <li>⇒</li> <li>○</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>○</li> <li>○</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▲</li> <li>⇒</li> <li>⇒</li> <li>▲</li> <li>▲</li> </ul>

○ = manifeste avec appui fréquent

⇒ = manifeste avec appui occasionnel

▲ = manifeste de façon indépendante

## FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

*En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de choisir et mettre en pratique des stratégies pour faciliter ses communications en français et faciliter son apprentissage*

Résultats d'apprentissage avant la fin de la 9 <sup>e</sup> année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ se servir des stratégies d'apprentissage, des stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer en français à l'oral et à l'écrit</li> </ul>	<p>L'élève devrait être capable de mettre en pratique les stratégies du niveau élémentaire et en plus devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ démontrer l'importance de la communication non-verbale;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* utiliser des gestes,</li> </ul> </li> <li>▶ utiliser les phrases partielles, la répétition, la paraphrase et la circonlocution;</li> <li>▶ demander des précisions, des explications pour combler un manque de compréhension;</li> <li>▶ planifier et organiser ses productions en se servant de ses propres expériences d'apprentissage;                             <ul style="list-style-type: none"> <li>* préparer un aide-mémoire,</li> <li>* adapter le message selon les circonstances,</li> <li>* planifier sa production écrite,</li> </ul> </li> <li>▶ se corriger;</li> <li>▶ écrire un journal personnel;</li> <li>▶ donner des conseils pour réussir un travail de groupe;</li> <li>▶ prendre son tour;</li> <li>▶ accepter des suggestions apportées par les autres;</li> <li>▶ identifier comment les apprentissages dans la classe de français peuvent être utiles dans la vie de tous les jours.</li> </ul>	<p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>○</p> <p>↪</p> <p>○</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>○</p>	<p>▲</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p> <p>↪</p>	<p>▲</p> <p>▲</p> <p>▲</p> <p>↪</p> <p>▲</p> <p>▲</p> <p>▲</p> <p>▲</p> <p>▲</p> <p>↪</p>

○ = manifeste avec appui fréquent

↪ = manifeste avec appui occasionnel

▲ = manifeste de façon indépendante

LANGUE

*En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte certains éléments du code linguistique pour faciliter ses communications en français*

Résultats d'apprentissage à la fin de la 9 <sup>e</sup> année	Résultats d'apprentissage spécifiques	7 <sup>e</sup>	8 <sup>e</sup>	9 <sup>e</sup>
<p>L'élève devrait capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ comprendre et utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience</li> </ul>	<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>fonctionner</b> dans la salle de classe en se servant des expressions de l'unité «<i>comment survivre en français dans un cours de français</i>» et des consignes et des règles de la classe;</li> <li>▶ <b>participer</b> à une conversation et <b>s'engager</b> dans une variété d'activités interactives en se servant du présent, du futur proche, du passé, des mots connecteurs comme <i>d'abord, ensuite, finalement, puis, et, mais</i>, l'interrogation et la négation;</li> <li>▶ <b>décrire et comparer</b> en se servant du présent, du passé, du futur proche, des adjectifs, des adverbes, des formes comparatives et superlatives, des mots connecteurs;</li> <li>▶ <b>repérer des renseignements</b> en se servant des formes des verbes, des mots connecteurs comme <i>d'abord, ensuite, finalement, puis, cependant, en plus, par contre</i>;</li> <li>▶ <b>produire</b> une variété de textes en se servant du présent, du futur proche, du passé, de l'interrogation et de la négation, des mots connecteurs comme <i>puis, et, mais, en plus</i> afin de produire un discours qui est cohésif et cohérent.</li> </ul>	<p>⇒</p> <p>⇒</p> <p>○</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p>	<p>▲</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p>	<p>▲</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p> <p>⇒</p>

○ = manifeste avec appui fréquent

⇒ = manifeste avec appui occasionnel

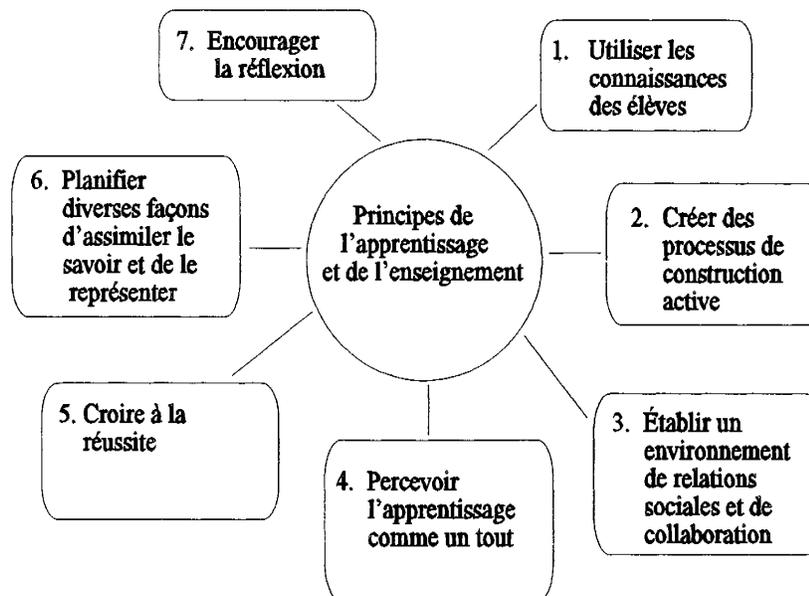
▲ = manifeste de façon indépendante

---

## 2.3 Les principes directeurs

---

Figure 2



### 2.3.1 Principes de l'apprentissage et de l'enseignement

Selon le document du ministère de l'Éducation et de la Culture, *Programmes des écoles publiques*, l'enseignement de toute discipline repose sur les principes directeurs de l'apprentissage et de l'enseignement :<sup>2</sup>

1. *L'élève construit son savoir en créant des liens entre les nouvelles informations et ses connaissances antérieures.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de déterminer ce que les élèves savent déjà et savent déjà faire;
- de créer des environnements d'apprentissage et de planifier des expériences qui s'appuient sur les connaissances antérieures des apprenants;
- de s'assurer que les apprenants sont capables de se reconnaître dans le matériel pédagogique utilisé dans l'école;
- de reconnaître la valeur du vaste éventail d'expériences et d'informations diverses que les élèves apportent avec eux à l'école et d'utiliser cette diversité;
- d'offrir aux élèves des occasions d'apprendre qui respectent et défendent l'identité ethnique, culturelle, et sociale des élèves;
- de s'assurer que les élèves se sentent bienvenus et motivés dans l'approfondissement de leurs connaissances, en intégrant les nouvelles connaissances à leurs connaissances antérieures.

**2. *L'apprentissage est un processus actif et constructif.***

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de créer des environnements d'apprentissage et de planifier des expériences qui poussent les élèves à s'interroger, à poser des questions, à essayer de prévoir des événements, à explorer, à rassembler des données, et à communiquer;
- de faire participer les apprenants à des expériences qui les encouragent à construire eux-mêmes leurs propres connaissances, par exemple, des travaux pratiques et des activités intellectuelles, des mises en scène théâtrales, des représentations artistiques, des activités physiques créatives, des activités d'écriture et de discussion;
- de proposer aux apprenants des expériences dans lesquelles ils sont invités à participer activement et qui ont une signification personnelle pour eux.

**3. *L'apprentissage se fait mieux dans un environnement social et collectif.***

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de s'assurer que les débats, le travail en groupe, les discussions et les entreprises de collaboration jouent un rôle central dans les activités de classe;
- de veiller à ce que les apprenants aient fréquemment l'occasion d'apprendre des choses de leurs camarades et avec leurs camarades;
- de mettre en place des structures permettant aux apprenants de s'engager dans diverses interactions sociales avec leurs camarades et les personnes adultes;
- d'aider les élèves à se considérer comme membres d'une communauté d'apprenants.

**4. *L'élève doit percevoir l'apprentissage comme un tout.***

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de planifier des activités aidant les élèves à établir des liens entre les différents aspects du programme et entre le programme et le monde extérieur;
- de mettre en place des structures qui exigent des élèves qu'ils réfléchissent à ces liens;
- d'inviter les élèves à appliquer diverses stratégies tirées de l'ensemble de leur programme pour résoudre des problèmes dans des situations réelles.

**5. *L'apprenant doit croire qu'il est capable de réussir.***

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité :

- de proposer des activités, des ressources et des défis qui sont appropriés au stade de développement de l'apprenant;
- de faire en sorte que les élèves aient conscience des attentes en ce qui les concerne et du désir qu'on a de les voir réussir;
- d'encourager les élèves à prendre des risques dans leur apprentissage;

- de s'assurer que tous les élèves font l'expérience de la réussite de façon authentique à intervalles réguliers;
- de valoriser l'expérimentation et traiter l'approximation comme signe d'apprentissage;
- de fréquemment donner aux élèves l'occasion de revenir sur les choses qu'ils savent et savent faire et de les décrire;
- d'offrir aux élèves des expériences et des ressources d'apprentissage qui reflètent la diversité de la communauté locale et de la communauté planétaire;
- d'offrir aux élèves des possibilités d'apprentissage qui leur donnent une meilleure estime de soi.

6. *Les élèves ont diverses façons d'assimiler les connaissances et de les représenter.*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité:

- de reconnaître les préférences de chaque apprenant en matière de construction des connaissances et de donner à tous la possibilité d'explorer d'autres façons d'apprendre;
- de planifier une gamme d'activités d'apprentissage et d'évaluation ouvertes;
- de reconnaître et de prendre en considération la diversité de façons qu'ont les élèves d'assimiler les connaissances et de les représenter;
- de mettre en place des structures donnant l'occasion aux élèves d'utiliser diverses formes d'art - la musique, le théâtre, les arts visuels, la danse, le mouvement, l'artisanat - pour explorer, formuler et exprimer leurs idées.

7. *La réflexion fait partie intégrante de l'apprentissage*

Les enseignants et les administrateurs ont, par conséquent, pour responsabilité:

- de remettre continuellement en cause leurs croyances et leurs pratiques par une réflexion;
- de réfléchir à leurs propres démarches et expériences d'apprentissage;
- de réfléchir à leurs propres pratiques;
- d'encourager les élèves à réfléchir à leurs démarches et à leurs expériences d'apprentissage;
- d'encourager les élèves à reconnaître leurs apprentissages et à les formuler;
- d'aider les élèves à utiliser les fruits de leur réflexion pour apprendre à se connaître eux-mêmes en tant qu'apprenants, à faire des liens avec autres choses qu'ils ont apprises et à poursuivre leur apprentissage.

**Le principe de base de tous nos programmes de français langue seconde est que tout enseignement sera en français. C'est aussi l'attente pour toutes les classes de français de base, dès la 4<sup>e</sup> année.** Les élèves vont apprendre dès le début les expressions reliées aux routines de l'école et à la gestion participative de la salle de classe.

### 2.3.2 Facteurs importants dans le domaine de l'apprentissage d'une langue seconde (L2)

Au cours des années 80, le monde scientifique s'intéressait énormément au processus d'apprentissage d'une langue seconde. Quoique les chercheurs ne soient pas toujours d'accord sur tous les aspects de ce processus complexe, la recherche nous permet de tirer un bon nombre de conclusions pertinentes à l'enseignement du français langue seconde.

Tableau 3

CONCLUSIONS PERTINENTES	
1.	Le langage présenté aux apprenants doit refléter leurs besoins et intérêts sociaux. (Wong-Fillmore, 1985).
2.	Le langage présenté aux apprenants doit être adapté à leur niveau actuel, mais doit être assez riche pour favoriser l'intégration de nouvelles structures. (Krashen, 1985).
3.	L'apprentissage d'une langue seconde est un processus actif qui exige l'emploi de stratégies et d'habiletés cognitives, et de connaissances sociales. (Wong-Fillmore, 1985).
4.	Certaines caractéristiques de la personnalité de l'apprenant pourront affecter le processus d'apprentissage, par exemple : <ul style="list-style-type: none"><li>• sa volonté à prendre des risques;</li><li>• sa volonté à tolérer l'ambiguïté;</li><li>• ses habiletés d'interaction sociale;</li><li>• son attitude envers la langue seconde.</li></ul>
5.	L'erreur est un phénomène naturel qui fait partie du processus systématique de l'apprentissage d'une langue. L'apprenant d'une langue seconde fera les mêmes erreurs qu'un apprenant de langue maternelle, et il fera d'autres erreurs causées par l'influence de sa langue maternelle. (Ellis, 1985).
6.	L'apprentissage d'une langue seconde est un processus de développement par stades. Chaque stade est caractérisé par des règles et des structures qui sont aptes à être remplacées par d'autres règles et structures. (Ellis, 1985).
7.	Connaître une règle grammaticale ne veut pas dire qu'on peut utiliser cette règle de façon appropriée dans des situations d'interaction communicative. (Lightbown, 1985).

Dans le Plan d'études, nous examinerons l'application directe de ces conclusions. Pour ceux qui aimeraient lire plus en profondeur à ce sujet, les références complètes des oeuvres citées se trouvent dans la bibliographie.

### 2.3.3 Facteurs importants dans le domaine de la communication en langue seconde (L2)

Voir la section 2.4.1 pour des références sur le rôle essentiel du contexte dans le Syllabus Communicatif/ expérimentiel et dans le syllabus Langue

La dernière conclusion du tableau ci-dessus, «*Connaître une règle grammaticale ne veut pas dire qu'on peut utiliser cette règle de façon appropriée dans des situations d'interaction communicative*», nous amène à discuter de l'importance du rôle que joue **le contexte** dans la communication en langue seconde.

Pendant les années 60, notre définition de la compétence en langue seconde était limitée à «la compétence linguistique» : (Chomsky) un système de règles qui permet au cerveau de produire et de comprendre un nombre infini de phrases.

Cependant, en 1971, le sociolinguiste Hymes a proposé une plus large conceptualisation de la compétence langagière qu'il a nommé «la compétence communicative» : la connaissance *pratique* des règles psychologiques, culturelles et sociales qui dirigent l'utilisation de la langue dans un contexte spécifique. Inspirés par Hymes, Canale et Swain ont élaboré en 1980 un modèle de la compétence communicative qui contient quatre composantes. Ce modèle, résumé brièvement dans le tableau ci-dessus, et d'autres modèles semblables (cf. Bachman, 1990, Moirand, 1982), sont à la base des approches communicatives qui sont très courantes depuis les années 80.

Tableau 4

<b>MODÈLE DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE (CANALE ET SWAIN)</b>
<i>Compétence linguistique</i> : connaissance du code linguistique et des règles de la langue (phonétique, syntaxe, vocabulaire)
<i>Compétence discursive</i> : capacité à exprimer des idées de façon cohérente et à les combiner de façon cohésive
<i>Compétence sociolinguistique</i> : capacité à utiliser les connaissances du code et des règles appropriées selon le contexte de la situation de communication.
<i>Compétence stratégique</i> : capacité à utiliser des stratégies de communication pour maintenir ou embellir la communication.

La grande force des approches communicatives était sans aucun doute l'accent placé sur les activités de communication dans la salle de classe. Dans ce document, les activités de communication comprennent quatre habiletés langagières :

- *la compréhension orale;*
- *la production orale : interactive et non-interactive;*
- *la compréhension écrite;*
- *la production écrite.*

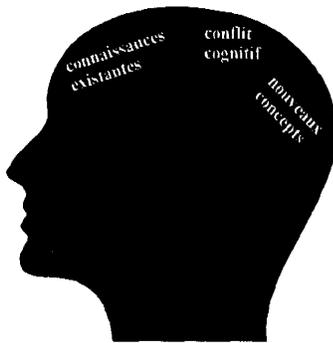
L'apprentissage de ces habiletés communicatives est un processus développemental que nous discuterons de façon plus détaillée à la section 3.2.2. Des activités variées permettaient aux apprenants d'aller au-delà de la compétence linguistique et de développer des compétences plus avancées dans les autres domaines. Cependant, dans le passé ces situations d'interaction sociale étaient souvent choisies *au hasard* et ne reflétaient pas suffisamment *l'expérience* personnelle des apprenants : leurs intérêts et leurs besoins spécifiques.

Partant de «l'enseignement expérientiel» (cf. Rogers, 1969; Keeton & Kate, 1978), les auteurs du **Syllabus Communicatif-Expérientiel** de *l'Étude nationale sur les programmes de français de base* ont proposé de remplacer le terme "communicatif" par

«communicatif-expérientiel». Cette composante «expérientielle» invoque la participation totale de l'apprenant dans des activités significatives pour lui. Selon les auteurs, cette conception de l'apprentissage reflète la position de Piaget (1973) concernant l'interaction entre l'individu et son environnement.

Dans le contexte actuel de la pédagogie, cette vision de l'apprentissage expérientiel est perçue comme étant une composante clé du *constructivisme*. (Brooks et Brooks, 1993).<sup>3</sup> On peut identifier trois concepts clés dans une approche constructiviste : i) *le conflit cognitif*; ii) *la résolution du problème*; iii) *la construction du savoir*. En effet, ces trois concepts reflètent le processus que suit l'apprenant dans une approche constructiviste.

*Un conflit = entre ce que l'élève sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre*



D'abord, on présente à l'apprenant un problème qui crée chez lui un «*conflit cognitif*». Autrement dit, il y a certains aspects de ce problème que l'apprenant ne peut pas tout de suite comprendre. La nouvelle information crée un conflit entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre.

Il est important que l'écart entre les connaissances existantes et les nouveaux concepts ne soit ni trop grand, ni trop petit. Dans un cas, l'apprenant deviendrait frustré et aurait trop de difficulté à «*faire le pont*». Dans l'autre cas, l'apprenant fera trop facilement le pont entre le connu et l'inconnu et n'arriverait pas à intégrer de nouvelles connaissances. Il faut dire, cependant, que pour faire le pont, l'apprenant doit résoudre le problème qui lui est présenté. Voici la deuxième étape, *la résolution du problème*. À cette étape, il est important de considérer **comment** l'apprenant arrivera à résoudre son conflit cognitif.

*En manipulant des objets, en collaborant avec d'autres personnes, en réfléchissant, l'apprenant arrivera à résoudre le problème.*

Dépendant de la nature du problème, l'apprenant se servira de différents moyens pour arriver à le résoudre. On identifie trois façons principales pour résoudre un conflit cognitif :

- i) *une expérience concrète* (manipuler physiquement des objets);
- ii) *le discours collaboratif* (travail coopératif, conférences avec l'enseignant);
- iii) *la réflexion personnelle* (travail individuel d'analyse).

*En solutionnant des conflits cognitifs, l'apprenant crée ses propres connaissances.*

La troisième et dernière étape nous amène à la *construction des connaissances*. L'apprenant, en faisant face au problème et en éliminant le conflit cognitif, arrivera à intégrer de nouveaux concepts /de nouvelles connaissances dans son système cognitif.

Cinq principes de base de la pédagogie constructiviste ont été repérés et sont présentés dans le tableau ci-dessous:

**Tableau 5**

<b>PRINCIPES DE BASE DE LA PÉDAGOGIE CONSTRUCTIVISTE</b>
1. créer des expériences pédagogiques aptes à engendrer des conflits cognitifs;
2. structurer l'apprentissage autour de grands concepts;
3. chercher et valider les points de vue des apprenants;
4. adapter le curriculum afin de répondre aux suppositions des apprenants;
5. évaluer l'apprentissage en contexte d'apprentissage.

Les mots-clés, «**expérience, discours, et réflexion**», ainsi que ces cinq principes reviendront à plusieurs reprises dans le plan d'études.

#### **2.3.4 Principes d'une classe constructiviste et liens avec la salle de classe de français de base**

La démarche pédagogique proposée dans ce programme d'études est basée sur l'enseignement communicatif/expérientiel lié à un curriculum multidimensionnel et à la pédagogie constructiviste. Selon le constructivisme, la connaissance est développementale, influencée par la société et par la culture, et n'est pas permanente.

De ce point de vue, l'apprentissage devient un processus de résolution de conflits cognitifs qui surviennent après des expériences concrètes, des discours collaboratifs et de la réflexion. Dans le tableau qui suit, nous avons résumé les caractéristiques principales d'un enseignant qui suit une approche constructiviste ainsi que quelques éléments spécifiques d'une classe de français de base.

**Tableau 6 : Constructivisme et français langue seconde**

Un enseignant constructiviste	Un enseignant de FLS
<ul style="list-style-type: none"> <li>encourage et accepte l'autonomie et l'initiative de ses élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ utilise l'apprentissage coopératif, les centres d'apprentissage, les projets de recherche</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>a recours à des données brutes et à des sources primaires ainsi qu'à des matériaux de manipulation et des matériaux interactifs et physiques</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ utilise des documents authentiques (l'internet, les vidéos, les journaux, les revues, etc.)</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>utilise une terminologie cognitive et propose aux élèves des activités qui pourraient les forcer à remettre en question les hypothèses qu'ils ont formulées et encourage par la suite la discussion</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ demande aux élèves de «classifier», «prédire», «analyser», «créer» et mène des discussions de plus en plus ouvertes et complexes</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>exploite les réponses des élèves, pour alimenter ses leçons, adapter ses stratégies pédagogiques, et parfois changer le contenu de son cours</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ fait attention aux erreurs de ses élèves, et pratique un retour réflexif à son enseignement</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>questionne la compréhension de ses élèves de certains concepts avant de partager sa propre compréhension; encourage les élèves à poser des questions en leur posant des questions ouvertes et pertinentes et en les encourageant à se poser des questions entre eux, demande aux élèves d'élaborer davantage leurs réponses initiales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ utilise des techniques qui activeront les connaissances des élèves comme des «remue-méninges», «réflexion-partage-discussion», utilise les techniques de l'apprentissage coopératif comme «têtes numérotées» «round robin», crée des activités interactives, utilise des questions ouvertes, de prédiction et évite des questions de diversion</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>encourage les élèves à échanger des idées avec elle et avec les autres élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ enseigne les habiletés sociales, les stratégies de négociation, les stratégies pour résoudre des conflits et utilise beaucoup d'activités interactives en groupes coopératifs</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>donne un temps de réflexion aux élèves</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ intègre toujours l'étape post-activité dans la salle de classe où les élèves font un retour réflexif sur les apprentissages, utilise l'auto-évaluation</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>donne aux élèves le temps d'établir des relations et de créer des métaphores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ encourage des activités et des projets qui reflètent les différents styles d'apprentissage et les multiples intelligences, et utilisent les démonstrations authentiques des apprentissages</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>encourage la curiosité naturelle des élèves en ayant recours au modèle du cycle d'apprentissage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ suit les étapes de «expérience», «analyse comparative», «réflexion», et «réinvestissement»</li> </ul>

### 2.3.5 Facteurs importants dans le domaine de l'évaluation en langue seconde (L2)

L'évaluation des apprenants doit être un processus ouvert, systématique et dynamique.

#### **Principe I : l'évaluation ouverte**

Il faut avant tout, dans nos salles de classe, respecter le principe de *l'évaluation ouverte*. Cela veut simplement dire que les apprenants ont le droit de savoir *quand, comment, et sur quels critères* ils seront évalués. En d'autres mots, l'évaluation ne doit pas être perçue comme étant un secret. Au contraire, elle est une composante essentielle de l'apprentissage, et, en tant qu'enseignants, notre responsabilité est d'expliquer et de montrer aux apprenants l'important rôle que joue l'évaluation dans leur apprentissage. Il est essentiel d'éliminer la perception négative de l'évaluation et de la remplacer avec une vision plus humaniste et plus pédagogiquement efficace. Dans le Plan d'études, nous explorerons l'application de ce principe dans la salle de classe.

#### **Principe II : l'évaluation systématique**

Auparavant, l'évaluation se faisait séparément de l'enseignement. De nos jours, l'évaluation joue un rôle signifiant lorsqu'il s'agit d'habiliter les élèves à apprendre. Dans ce rôle, l'évaluation semble de plus en plus comme une technique d'apprentissage qui continue tout au long de l'unité. On évalue de façon informelle (*l'évaluation formative*) durant le processus d'apprentissage et de façon plus formelle (*l'évaluation sommative*) à la fin de l'unité durant et/ou après la tâche finale. Ce qui importe c'est que l'évaluation soit faite régulièrement en contexte d'apprentissage.

L'évaluation systématique a deux buts. D'une part, l'évaluation permet à l'enseignant et aux apprenants de déterminer si **l'apprenant** a atteint les résultats d'apprentissage visés. L'évaluation doit aussi fournir aux apprenants et aux parents une rétroaction spécifique concernant le progrès de l'élève. Quand ce type d'évaluation est faite systématiquement tout au long de l'année, elle construit un profil réel d'apprentissage de l'élève. (C'est comme une comparaison entre quelques photos et un album de photos.) D'autre part, l'enseignant aura besoin de la rétroaction en ce qui concerne la pertinence et l'efficacité de son **enseignement**. L'évaluation des apprenants permet à l'enseignant d'examiner ses approches, ses méthodes, et ses techniques sous un oeil critique et de faire les changements nécessaires pour améliorer son enseignement.

**Principe III :  
l'aspect dynamique  
de l'évaluation**

Le troisième principe se rapporte à **l'aspect dynamique de l'évaluation**. Dans un programme multi-dimensionnel, *l'évaluation formative* se fera en cours de route, durant les étapes à suivre et les sujets à développer avant d'arriver au projet final d'une unité. Par conséquent, l'évaluation sera dynamique; c'est-à-dire, qu'elle reflétera la variété de techniques d'enseignement et d'activités d'apprentissage, ainsi que l'importance de l'expérience, du discours collaboratif, et du retour réflexif dans une salle de classe.

*L'évaluation sommative*, par contre, ne sera faite qu'en fonction du projet final (du but expérientiel). Cela ne veut cependant, pas dire que les techniques d'évaluation sommative ne doivent pas être dynamiques. Au contraire, quoique le but de l'évaluation change, les principes de base de l'évaluation restent consistents. Donc, l'évaluation sommative, au lieu de reposer sur un examen traditionnel du type questions-réponses, doit refléter aussi une variété de techniques évaluatives.

**Conclusion**

Des résultats d'apprentissage spécifiques ont été élaborés (voir p.13 à 16) en fonction des quatre syllabi du programme multidimensionnel. Les diverses techniques d'évaluation, formative et sommative, **doivent être élaborées** en fonction de ces résultats d'apprentissage. Toute évaluation doit également tenir compte de chacune des habiletés langagières du programme en question. Finalement, l'appréciation globale de l'apprentissage sera faite par les diverses formes d'évaluation formative et sommative. Pour plus d'information, veuillez vous reporter au plan d'études, 3.8.2, aux trousseaux d'instruments d'évaluation élaborés par l'Association des professeurs de langue seconde, et par la Fondation d'éducation des provinces Maritimes.

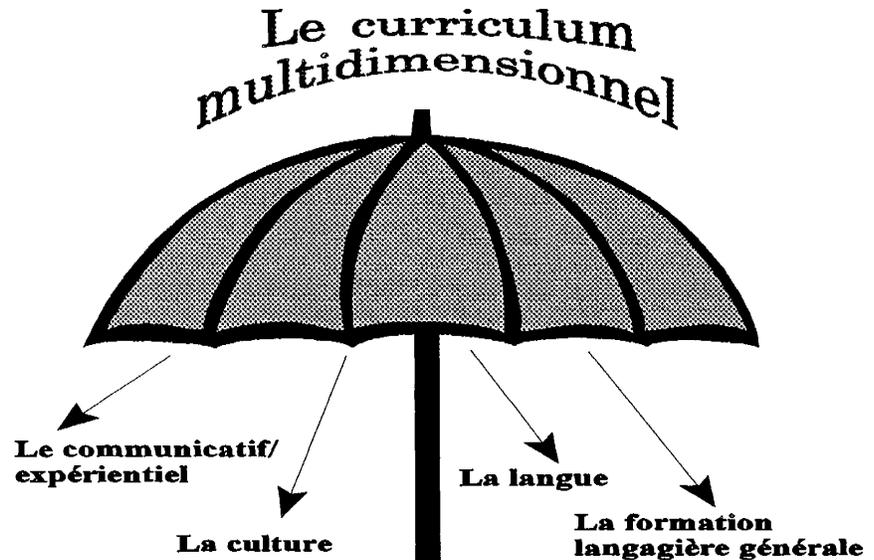
---

## 2.4 Les composantes pédagogiques

---

### 2.4.1 Le curriculum multidimensionnel

**Figure 3**



Le programme de français de base a pour objet de permettre aux apprenants de perfectionner leurs compétences communicatives en français au moyen d'expériences de communication significatives. Cette orientation favorise une approche basée sur la recherche dans l'apprentissage des langues ainsi que la recherche en pédagogie. Une telle approche était suggérée dans *L'Étude nationale sur les programmes de français de base*. En 1985, l'Association canadienne des professeurs de langues secondes (ACPLS) a proposé un grand projet de recherche qui a duré cinq ans et qui a mené vers un consensus national sur l'enseignement du français de base. L'approche recommandée se reflète dans un curriculum *multidimensionnel*. L'enseignement ne se focalise plus uniquement sur la langue. Il vise plutôt l'emploi de la langue à travers des expériences intéressantes et authentiques qui touchent la vie des apprenants. Le curriculum n'est donc plus *unidimensionnel* mais il comprend quatre syllabi : le communicatif/expérientiel, la langue, la culture et la formation langagière générale.

## Le communicatif/expérientiel

Le syllabus communicatif/expérientiel souligne le vécu de l'élève et devient la force agissante du curriculum. On doit offrir aux élèves **un contexte et des conditions** dans lesquelles ils peuvent participer dans des situations de communication authentique.

Il y a quatre critères de communication authentique :

- *le contact avec une variété de locuteurs natifs;*
- *l'accès aux diverses situations de communication dans la langue cible;*
- *l'occasion d'utiliser la langue dans des situations authentiques où l'accent est placé sur le message et non sur la forme;*
- *la motivation et la participation personnelle.*

(p.10, Syllabus Communicatif/Expérientiel)

Les élèves amélioreront leurs compétences en communication (compréhension, production et négociation) en vivant des expériences réelles. Le contexte dont on a parlé doit donc être tiré du vécu de l'élève et doit refléter les dimensions différentes de ce vécu. Cinq dimensions pertinentes ont été identifiées :

**Tableau 7**

### Les dimensions de l'expérience

Civique	Loisirs	Intellectuel	Physique	Social
<p>• parle de la responsabilité et des privilèges d'un individu face aux sujets, tels:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les animaux</li> <li>• les drogues</li> <li>• le crime et la violence</li> <li>• l'environnement</li> <li>• la consommation</li> </ul>	<p>• inclut des activités de temps libre telles:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• les voyages</li> <li>• la participation aux clubs et aux associations</li> <li>• les activités en plein air</li> <li>• d'autres passe-temps variés</li> </ul>	<p>• comprend tous les domaines d'expériences associés aux activités de l'esprit, surtout des sciences et des arts</p>	<p>• comprend parmi d'autres :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• l'alimentation</li> <li>• l'exercice physique</li> <li>• la mode</li> <li>• l'autoprotection</li> <li>• les sens</li> <li>• les soins personnels</li> </ul>	<p>• comprend les sujets reliés :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• à la famille</li> <li>• aux amis</li> <li>• à l'école</li> <li>• au travail</li> <li>• aux vacances</li> <li>• aux fêtes</li> <li>• aux activités sociales</li> </ul>

## La culture

Un des buts de notre programme de français langue seconde est de permettre aux élèves de mieux comprendre la culture francophone et de s'ouvrir aux autres cultures. Le syllabus culture est basé sur la définition suivante :<sup>4</sup>

*«La culture, c'est le cadre de vie, le mode de vie et les façons de se comporter, de penser d'une communauté dont l'histoire, la géographie, les institutions et les signes de reconnaissance sont distincts et la distinguent, à un degré plus ou moins grand, de toute autre communauté.»*

Il faut situer clairement le fait français dans le présent et il faut relier les faits culturels à des personnes réelles afin d'en montrer la pertinence. Dans un programme multidimensionnel, il y a deux façons d'aborder la culture :

- dans une unité axée sur la culture ou sur le multiculturalisme;
- en intégrant des éléments de culture dans chaque unité expérientielle.

Consulter la liste des matériels autorisés pour l'unité «Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse».

En ce qui concerne cette composante, dans la mesure du possible, la culture devrait être intégrée dans chaque unité d'études. L'examen de la culture doit se concentrer sur les réalités contemporaines et la référence au passé ne devrait que servir d'explication à une situation actuelle. La présentation fréquente de documents authentiques sert à situer le fait français dans le présent, et relie des faits culturels à des personnes réelles.

## La langue

Voir 3.1.4 pour une discussion du traitement des erreurs

Puisque la langue est le véhicule d'apprentissage, certains éléments langagiers seront utilisés dans des activités communicatives/expérientielles : *ils découleront directement des champs d'expérience choisis*. En plus, ils seront déterminés par les besoins langagiers des élèves en fonction du but expérientiel (tâche finale) et des activités pour l'atteindre. Tout enseignement de la langue doit avoir lieu en **contexte** signifiant avec une priorité accordée au message avant la forme. Par contre, ceci ne veut pas dire que la forme n'est jamais importante : il faut corriger les erreurs qui entravent la communication et il faut amener les apprenants à réfléchir sur la forme et à l'importance de se corriger et de s'exprimer d'une façon correcte.

## La formation langagière générale

Ce syllabus favorise le développement personnel de l'apprenant en lui permettant d'utiliser des stratégies d'apprentissage, de communication et des stratégies sociales.

Des buts de ce syllabus sont :<sup>5</sup>

- d'augmenter la sensibilité et l'objectivité de l'apprenant en ce qui concerne les questions de langue, de culture, et de société;
- de développer chez l'apprenant sa contribution active et raisonner à ces processus d'apprentissage;
- d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement du français de base par une meilleure compréhension des notions des langues et des cultures.

L'élève doit être amené à identifier et à réinvestir des stratégies de compréhension, de production, de négociation et d'apprentissage, en passant par les étapes suivantes :

1. l'expérience (*la mise en situation*)
2. l'analyse comparative (*l'expérimentation*)
3. la réflexion (*l'objectivation/l'évaluation*)
4. le réinvestissement (*le transfert des apprentissages*).

### 2.4.2 Le programme

Dans la section précédente, nous avons décrit les quatre syllabi d'un curriculum multidimensionnel. Dans la présente partie, nous discuterons des éléments essentiels du programme secondaire 1<sup>er</sup> cycle :

- ▶ les conditions du succès
- ▶ les exigences du curriculum
- ▶ l'organisation du contenu
- ▶ les ressources pédagogiques

#### Les conditions du succès

Pour assurer la continuité et le succès du programme, les conditions suivantes devraient être respectées :

*La direction de l'école à la responsabilité d'assurer un équilibre approprié des heures d'instruction parmi les différentes matières.  
(PÉP, B-10, 1997-98)*

- la tenue de classes quotidiennes de 40 minutes chacune, de la 4<sup>e</sup> année jusqu'à la 12<sup>e</sup> année;
- l'adhésion au programme d'études prescrit;
- des enseignants

- ▶ qui ont un excellent niveau de français oral et écrit;
  - ▶ qui possèdent une connaissance et une formation dans la méthodologie de l'enseignement d'une langue seconde;
  - ▶ qui possèdent une connaissance et une formation dans une pédagogie appropriée pour le niveau enseigné.
- des locaux réservés à l'enseignement du français dans lesquels l'enseignant pourra créer une ambiance française;
  - des ressources recommandées et un accès à des documents authentiques et à la technologie;
  - l'appui des partenaires : le Ministère, le conseil scolaire, la direction de l'école, les parents;
  - l'accord sur l'importance de la communication avec tous les partenaires.

*Voir aussi «Politique pour les programmes de français langue seconde»,  
Septembre 1998*

### **Les exigences du curriculum**

Dans une classe de français de base en Nouvelle-Écosse chaque apprenant a le droit d'avoir accès à un programme de qualité. Ce programme de qualité doit être axé sur les résultats d'apprentissage et doit s'appuyer sur les principes suivants :

- \* tous les enfants peuvent apprendre
- \* le succès engendre le succès
- \* l'école contrôle les conditions propices au succès.

Pour encourager la réussite du programme de français de base, une continuité d'année en année doit être assurée. La coopération entre les enseignants d'un niveau à l'autre est extrêmement importante. En tenant compte des énoncés de la mission, des principes et des résultats d'apprentissage transdisciplinaires et des résultats d'apprentissage spécifiques (sections 2.1 et 2.2 de ce document), nous avons élaboré les exigences suivantes :

*Dans le contexte de ce programme d'études, une unité = une unité communicative/expérientielle*

### **Le nombre d'unités**

- On recommande de faire un minimum de 6 unités par niveau, donc 18 unités avant la fin de la 9e année. Même si le temps alloué à l'enseignement du français se situe vers la moyenne provinciale de 96 heures par année, il est raisonnable de s'attendre à ce qu'on ne passe plus de 16 heures (24 classes de 40 minutes) sur une unité.

Voir l'annexe M pour les paramètres à suivre pour la rédaction d'une telle unité

## L'organisation du contenu

Le contenu est organisé selon les cinq dimensions du syllabus communicatif/expérientiel tel que reflété dans les tâches finales des unités. Le contenu spécifique dépendra du matériel disponible et approuvé par le ministère.

## La variété des dimensions

- à chaque année, il faudra étudier au moins une unité de chaque dimension;
- l'unité du Ministère «*Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse*» est fortement recommandé comme ressource pour la dimension civique.

On recommande fortement qu'au cours d'une unité, même s'il y a une dimension dominante, que l'on touche à chacune des dimensions. Ceci permettra plus de variété et répondra mieux aux intérêts et aux besoins des élèves.

## Les ressources pédagogiques

Il existe deux principaux types de ressources qui peuvent être utilisés dans la classe : les ressources didactiques et le matériel authentique.

*Les ressources didactiques* sont des documents produits par les maisons d'édition, les ministères de l'éducation, les conseils scolaires ou les enseignants eux-mêmes **spéciquement** pour des buts éducatifs. Ces ressources peuvent contenir toute une série de composantes d'un programme ou simplement des documents d'appui comme des unités expérientielles ou des livrets pour accompagner un manuel de base. Ce matériel est conçu pour répondre à des besoins d'une matière à l'école. S'ils répondent aux exigences d'un programme d'études et des mises à l'essai, on les place à la liste du matériel autorisé.

*Le matériel authentique* est conçu à l'intention des locuteurs natifs. Les émissions de radio ou de télévision, les journaux, les revues, les dépliants, la musique, les cartes, les guides touristiques, les horaires de télévision, les annuaires, les pages d'accueil sur l'internet sont tous des exemples de documents authentiques qu'on peut utiliser dans une salle de classe. Ils représentent un excellent moyen de développer la langue mais on doit choisir des choses

pertinentes aux activités et suivre les étapes suggérées dans la démarche pédagogique.

On trouvera dans les annexes, un tableau qui reflète l'organisation du contenu selon cinq dimensions pour le matériel didactique autorisé ainsi que des suggestions à propos d'autres matériels et de documents authentiques.

### **2.4.3 Profil de l'élève au secondaire 1<sup>er</sup> cycle**

Nos élèves des années 7, 8 et 9, ont d'habitude entre onze et quinze ans. Ils possèdent des caractéristiques physiques, sociales, émotionnelles et intellectuelles uniques et parfois paradoxales.

Physiquement, ils font preuve d'énergie énorme et parfois de comportement assez bruyant. À d'autres moments, c'est l'indifférence qui se manifeste. La phase de la puberté et les premières expressions de la sexualité sont en pleine évolution. Les changements, souvent rapides et inégaux, sur le plan physique et physiologique, créent des inquiétudes à propos de leur apparence. Ils ont tendance à être timides et introspectifs. Sur le plan émotionnel, leurs réactions ne peuvent pas toujours être prédites, donc ils sont sensibles et se blâment. Leurs sentiments de l'équité s'agrandissent.

Sur le plan social, ils cherchent de plus en plus d'indépendance mais ils ont encore un besoin de sécurité. L'appartenance à un groupe, est une préoccupation majeure et l'influence des pairs peut être intense. Par conséquent, les adolescents doivent souvent prendre des décisions importantes, surtout à propos de l'usage des drogues et de l'alcool. Ils commencent à développer des habiletés de leadership, à analyser des situations sociales, et à solutionner des conflits. Ils cherchent leur propre identité et commencent à développer leurs propres valeurs. Cette situation crée quelquefois des conflits entre l'adolescent, les parents et d'autres personnes en position d'autorité tels les enseignants.

Sur le plan cognitif/intellectuel, il peut y avoir de grandes différences dans le développement intellectuel. C'est une période de transition : certains jeunes commencent à raisonner de façon plus abstraite; d'autres sont encore au stade de la pensée opératoire concrète. Ils s'intéressent plus au moment présent qu'à l'avenir et ils s'intéressent à des questions globales telles la démocratie, l'environnement, la liberté et les préjugés. Ils sont curieux,

ils questionnent beaucoup. Ils peuvent traiter de l'information en créant des liens et résoudre des problèmes de façon logique et en suggérant des alternatives. Ils ont besoin de participer à des activités d'apprentissage qui leur sont pertinentes et signifiantes.

Dans leur langue maternelle, les élèves sont capables de communiquer de l'information et des idées de façon claire et efficace, et d'interagir avec sensibilité, selon les besoins et a situation de communications. Ils sont capables de créer une variété de textes, individuellement ou en collaboration, pour des auditoires et des situations diverses.

L'élève n'est pas un débutant dans son apprentissage du français. Il a déjà trois ans d'expérience scolaire, approximativement 217 heures en salle de classe de français de base. Le programme de français organisé autour des dimensions civique, ludique, intellectuel, physique et social et les élèves ont déjà développé des habiletés langagières dans des domaines d'expériences tels que la vie en famille, l'école, les animaux, l'environnement, la nourriture, les activités en plein air, les carrières, les traits physiques et de la personnalité, l'autoprotection et les soins personnels. À la fin de la sixième année l'élève devrait être capable de :

- ▶ se débrouiller dans la salle de classe où le français est la langue d'usage;
- ▶ partager de l'information personnelle, ses goûts, ses préférences, ses intérêts et ses sentiments;
- ▶ participer à une variété d'activités interactives;
- ▶ identifier et décrire des objets, des animaux, des gens, des événements;
- ▶ repérer des détails pertinents dans un texte simple;
- ▶ réagir à des textes de façon personnelle;
- ▶ se servir d'une variété de stratégies d'apprentissage, des stratégies de communication et des stratégies sociales pour communiquer à l'oral et à l'écrit.

Les résultats d'apprentissage spécifiques de l'élémentaire et un aperçu des thèmes suggérés dans des matériels didactiques à l'élémentaire sont présentés à l'annexe A.

**Pour des détails spécifiques à propos des domaines d'expérience étudiés à l'élémentaire, il faudrait consulter des enseignants des classes élémentaires afin d'avoir une meilleure idée des connaissances antérieures des élèves et afin d'éviter la répétition des activités.**

En plus des caractéristiques bien connues de l'adolescent, deux autres traits peuvent décrire n'importe quel élève de nos jours :<sup>6</sup>

- ❶ il s'identifie dans les images de la télévision, du cinéma, des affiches, des bandes dessinées, des jeux vidéos et il s'exprime par des images;
- ❷ il est né dans un monde en évolution rapide à l'aube du nouveau millénaire.

Des implications importantes pour des activités pédagogiques découlent du profil de l'apprenant à l'école intermédiaire.

- ▶ les activités et les matériels choisis doivent refléter une gamme d'intérêts, d'habiletés et de différents styles d'apprentissage;
- ▶ les activités doivent respecter les connaissances antérieures des apprenants;
- ▶ les expériences d'apprentissage doivent inclure des activités physiques : des jeux, des danses, de la manipulation d'objets, etc.;
- ▶ les activités doivent renforcer les aspects positifs de l'image de soi de l'apprenant;
- ▶ les activités et les tâches finales doivent être significatives, reliées à la vie personnelle de l'apprenant (voir section 3.3 et l'annexe J pour une discussion des projets authentiques);
- ▶ les activités d'apprentissage doivent incorporer des situations d'apprentissage coopératif (voir section 3.2.4 et l'annexe H pour une discussion des principes de base et des techniques de l'apprentissage coopératif);
- ▶ les activités doivent contenir des aspects visuels concrets et des directives claires;
- ▶ les activités doivent permettre aux élèves de faire des choix, de résoudre des problèmes et de développer des habiletés de raisonnement abstrait.

#### **2.4.4 Les multiples intelligences**

Il existe plusieurs théories sur l'intelligence et sur les styles d'apprentissage. Selon Gardner, (1997) les styles d'apprentissage sont des énoncés sur les approches qu'une personne utilise habituellement pour accomplir des tâches : il s'agit des différences dans le processus de l'apprentissage. Pour lui, le concept des intelligences multiples signifie que nous répondons individuellement de différentes façons aux différents contextes : il s'agit d'une mise au point sur le contenu et les produits de l'apprentissage.

Il constate qu'il y a au moins huit façons d'envisager le monde. Sans tenir compte des deux intelligences les plus connues, *l'intelligence linguistique et l'intelligence logico-mathématique*, il a élaboré l'hypothèse que tous les humains ont un potentiel qui comprend aussi les *intelligences spatiale, kinesthésique, musicale, interpersonnelle et intrapersonnelle*. Plus récemment, il a suggéré l'existence d'une *intelligence naturaliste*.

La théorie de Gardner suggère que nous recevons et que nous exprimons des idées par les moyens suivants :<sup>7</sup>

*L'intelligence linguistique* - la capacité d'employer des mots de façon efficace, soit à l'oral ou à l'écrit. On peut débattre des idées, persuader, jouer avec les sons et les mots.

*L'intelligence logico-mathématique* - la capacité d'utiliser les nombres de façon efficace et de raisonner. On peut créer des hypothèses, établir des séquences, apprendre en cherchant les régularités, les relations, les catégories.

*L'intelligence spatiale* - la capacité de penser en images et en dessins. On a une perception aigüe des détails visuels, et on peut visualiser des choses facilement. On est sensible aux couleurs, aux formes, aux lignes et aux espaces.

*L'intelligence kinesthésique* - la capacité d'employer des mouvements corporels. On aime les activités physiques et les occasions de manipuler des choses.

*L'intelligence musicale* - la capacité de penser en rythmes et en mélodies. On a des habiletés en perception, en discrimination et en production de formes musicales. On peut facilement interpréter une mélodie ou maintenir un rythme.

*L'intelligence interpersonnelle* - la capacité de comprendre les autres. On est sensible aux humeurs, aux tempéraments, aux désirs des autres. On aime organiser, négocier, résoudre des problèmes, fêter.

*L'intelligence intrapersonnelle* - la capacité de se connaître. On aime être seul, on comprend bien ses sentiments, on aime méditer et réfléchir. On a l'habileté de guider sa vie basée sur ses connaissances de soi.

*L'intelligence naturaliste* - la capacité de discriminer parmi les choses vivantes (les plantes, les animaux) et d'être sensible aux sons et aux paysages de l'environnement extérieur.

Même s'il existe des caractéristiques distinctes pour chacune des intelligences, il faut se rappeler les principes de base suivants :

- ▶ Chaque personne possède toutes les intelligences.
- ▶ La plupart des gens peuvent atteindre un niveau de compétence dans chaque intelligence.
- ▶ Les intelligences fonctionnent ensemble dans divers contextes et selon des façons complexes.
- ▶ Il existe plusieurs et diverses manifestations de chaque intelligence.

Toute cette recherche sert à nous rappeler que nous avons, dans nos classes, des individus avec des qualités spécifiques et uniques. Il faut prendre ces intelligences en considération lorsque l'on élabore des programmes, lorsque l'on crée l'environnement de la salle de classe, lorsque l'on choisit les ressources, les expériences, et les stratégies d'apprentissage ainsi que les activités d'évaluation. Le point principal est de reconnaître que l'on peut enseigner n'importe quel sujet de plus d'une façon. On peut aider les élèves à reconnaître leurs intelligences prédominantes et à les utiliser dans leurs apprentissages. On peut aussi les aider à développer les autres intelligences. Pour plus d'information sur ce sujet, veuillez consulter l'annexe E et la liste de références.



# 3. *Plan d'études*

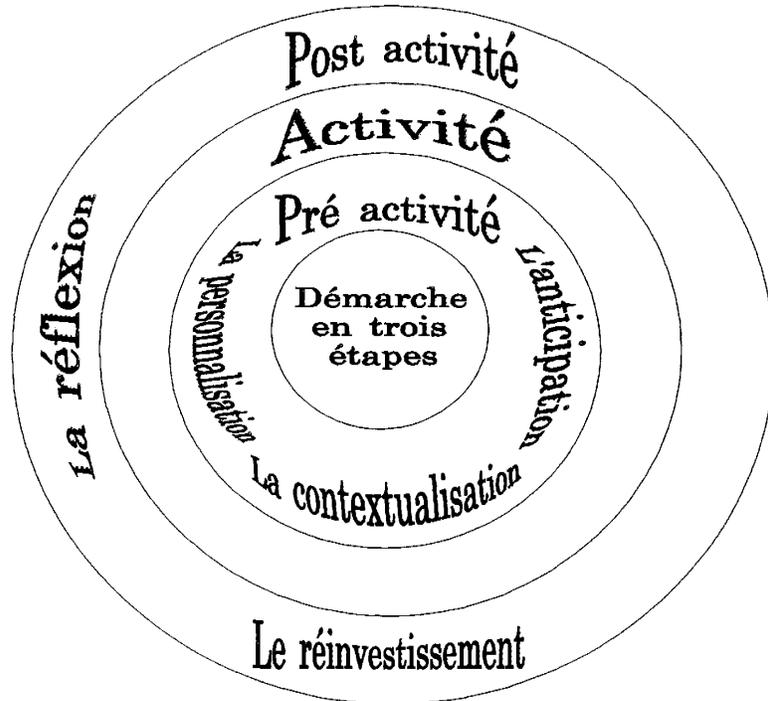


---

### 3.1 La nature de l'enseignement

---

Figure 4



#### 3.1.1 Les étapes

Dans la section précédente (2.4.1), nous avons parlé des quatre syllabi d'un curriculum multidimensionnel : *le communicatif / expérientiel, la culture, la langue et la formation langagière générale*. Le syllabus *communicatif / expérientiel* met l'accent sur le vécu des apprenants et identifie les dimensions qui servent de lignes organisatrices de notre programme. L'idée dominante de ce syllabus est d'offrir aux apprenants un contexte qui leur permet d'aborder la langue de manière non-analytique et qui leur fournit les conditions nécessaires pour une participation réelle et authentique de communication.

En ce qui concerne la composante de *la culture*, il faut qu'elle soit intégrée dans chaque unité d'études. L'examen de la culture doit se concentrer sur les réalités contemporaines et la référence au passé

ne devrait que servir d'explication d'une situation actuelle. La présentation fréquente de documents authentiques sert à situer le fait français dans le présent, et relie des faits culturels à des personnes réelles.

La composante de *la formation langagière* encourage et facilite une réflexion sur la langue, les stratégies d'apprentissage, la culture et le rôle des apprenants. Tout au long d'une unité de travail, il faut incorporer des activités qui servent à mener les élèves à prendre conscience de leur apprentissage et à préciser leurs stratégies de compréhension, de production, de négociation et d'apprentissage en général. L'apprentissage des stratégies sociales exige du temps et de la pratique; il faut donc inclure, à plusieurs reprises, des activités de collaboration.

Le contenu *linguistique* d'une unité est déterminé par les besoins langagiers des apprenants reliés à la tâche finale et aux étapes pour l'accomplir. En plus, il est nécessaire de répondre aux besoins langagiers imprévus des élèves.

On préconise une démarche en trois étapes pour chaque unité ou module d'étude.

**L'unité «Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse», sert en tant que modèle de cette démarche en trois étapes.**

#### ***L'étape pré-activité :***

Dans cette étape, on parle de trois phases importantes :

- **la personnalisation** : amène les apprenants à se rendre compte de leurs connaissances préalables, leurs expériences et leurs attitudes par rapport aux sujets qu'on propose de développer.
- **la contextualisation** : donne de l'information sur la situation de communication et sur la nature du texte. Elle aide les élèves à utiliser leurs expériences antérieures acquises dans leur langue maternelle (en anglais), pour comprendre les nouvelles situations.
- **l'anticipation** où les élèves identifient ce qu'ils pensent lire ou écouter dans un texte. Elle permet encore une fois aux apprenants d'utiliser leurs connaissances antérieures pour comprendre les nouveaux renseignements.

### *L'étape des activités :*

**L'annexe J comprend des suggestions de projets authentiques.**

Dans cette étape, on propose une tâche finale (un but expérientiel) aux apprenants. Cette tâche doit être un projet authentique qui est relié aux intérêts et aux besoins des élèves et qui comprend des éléments de choix. C'est-à-dire, le projet peut être présenté de diverses façons : soit à l'oral ou à l'écrit, sous différentes formes artistiques ou médiatiques. Il faut que ce but expérientiel soit assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants. On peut l'adapter d'après les expériences et les niveaux des apprenants, ou d'après les ressources disponibles. Les activités qui font partie des étapes à suivre pour accomplir la tâche finale ont les caractéristiques suivantes :

- les apprenants jouent des rôles très actifs et variés, et prennent des décisions vis-à-vis leur apprentissage;
- les apprenants sont impliqués dans des situations de communication très contextualisées;
- les apprenants s'appliquent dans du travail coopératif aussi bien que dans un travail individuel;
- des documents authentiques servent de base à plusieurs activités;
- il y a beaucoup d'occasions pour faire de l'évaluation des paires et de l'autoévaluation.

### *L'étape post-activité :*

Cette étape très importante comprend *la réflexion et le réinvestissement*. Les apprenants effectuent un retour sur leurs connaissances du départ, évaluent leur progrès, et identifient là où il y a eu un approfondissement de leurs connaissances, leurs comportements et/ou leurs attitudes. Il y a aussi un recyclage des processus de connaissance ou des stratégies d'apprentissage en ce qui concerne une autre habileté ou une situation, ou un contexte différent ou plus complexe.

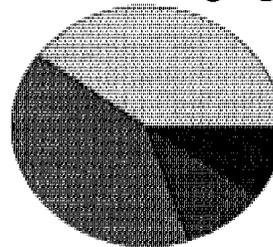
#### **3.1.2 Les habiletés langagières<sup>8</sup>**

Dans la section suivante, nous parlons des habiletés séparément. Cependant, dans la vie réelle et dans la salle de classe, les habiletés sont plus souvent interliées. Il faut donc structurer des activités globales qui les intègrent toutes.

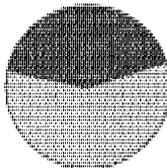
Il faut rappeler que dans une approche multidimensionnelle, nous mettons notre emphase sur les habiletés de *compréhension orale* et de *production orale, interactive et non-interactive*. Bien que les habiletés soient intégrées, et qu'on ne recommande pas une étude isolée, il faut s'assurer, dans la planification d'une unité de travail, que les activités reflètent le fait que dans la vie réelle, les gens passent plus de temps à parler qu'à écrire. Donc, la répartition du temps suggérée se trouve dans la figure ci-dessous :

Figure 5

## Habiletés langagières



	compréhension orale	35%
	production orale	35%
	compréhension écrite	15%
	production écrite	15%



### *La compréhension orale*

Dès son plus jeune âge, l'enfant écoute et cherche à donner un sens à ce qu'il entend dire dans sa langue maternelle. C'est d'abord par l'écoute qu'on apprend le vocabulaire et les structures nécessaires pour communiquer ses propres besoins, ses sentiments et ses expériences. Dans le processus d'acquisition d'une langue seconde, les activités de compréhension orale sont également importantes en tant que modèles langagiers. C'est pourquoi l'utilisation du français en classe est primordial. Il faut aussi que les apprenants aient souvent l'occasion d'entendre parler d'autres locuteurs de la langue pour interpréter leurs messages. Il n'est pas nécessaire que les apprenants connaissent chaque mot pour comprendre ce qui est dit. Comme dans la langue maternelle, les apprenants doivent se servir de tous les indices contextuels, y compris le ton de voix de la personne qui parle ou ses gestes, par exemple, pour saisir le sens.

Les textes oraux qui constituent une activité valable d'écoute...

- sont aussi authentiques que possible;
- traitent de sujets qui intéressent les apprenants;
- donnent des indices contextuels : *les participants dans une situation de communication, leur rapport les uns avec les autres, leurs intentions de communication, les autres circonstances*;
- représentent des situations dans lesquelles les apprenants se retrouveraient dans leur langue maternelle;
- mènent à d'autres activités intéressantes de la vie réelle qui leur permettent d'employer leurs nouveaux apprentissages;
- sont naturels du point de vue du débit et de l'articulation.

### La Carte de KWL

<b>S</b>	<b>V</b>	<b>A</b>
je sais	je veux savoir	j'ai appris

Chaque activité de compréhension orale doit comprendre trois étapes :

i) **la pré-écoute** : qui aide les élèves à comprendre le contexte de l'activité et l'intention de l'écoute (la tâche). D'après leurs expériences de contextes semblables dans leur langue maternelle, ou d'après leurs besoins actuels, les apprenants sont amenés à anticiper et à prédire ce qu'ils vont entendre. Comme techniques d'anticipation, on peut utiliser le remue-méninges, les listes de vérification, un guide d'anticipation ou une représentation graphique telle le *SVA* (*je sais, je veux savoir, j'ai appris*). Il faut que les élèves apprennent à organiser leur écoute, se concentrer et à faire des prédictions. Avant de commencer l'activité, on peut enseigner des comportements physiques et sociaux nécessaires pour une écoute active comme *Tiens-toi droit, Regarde la personne qui parle, Suis l'orateur des yeux, etc.*<sup>9</sup>

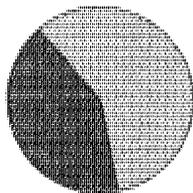
### Exemple : L'environnement

<b>S</b>	<b>V</b>	<b>A</b>
• des causes de pollution	• des changements à faire pour éliminer la pollution	• ce que je peux faire pour réduire la pollution dans ma communauté

ii) **l'écoute** : Durant la première écoute, les élèves vérifient leurs anticipations/prédictions. Pendant la deuxième écoute, ou les écoutes subséquentes, les élèves cherchent les informations spécifiques nécessaires pour la réalisation de la tâche spécifiée dans l'étape de pré-écoute.

iii) **la post-écoute** : dans cette phase, les élèves réfléchissent à ce qu'ils ont compris et appris, aux connaissances et aux stratégies de compréhension qu'ils ont utilisées et qu'ils pourraient réinvestir dans de nouvelles situations de communication. Cette réflexion fournit aux élèves une occasion de transférer leurs nouvelles connaissances à d'autres situations et à corriger, au besoin, des connaissances antérieures erronées.

## *La production orale non-interactive*



L'enseignant a un rôle très important lorsqu'il s'agit de créer un environnement chaleureux, encourageant et sécurisant afin que les élèves se sentent à l'aise et prêts à prendre des risques. Il faut constamment encourager les élèves à s'exprimer en leur indiquant que tout effort de communication est valorisé et que commettre des erreurs est une partie naturelle et acceptable du processus d'apprentissage d'une langue seconde.

Une bonne prononciation du français et une intonation correcte sont importantes pour communiquer un message avec succès. Par conséquent, il faut fournir à nos élèves plusieurs occasions d'écouter de bons modèles linguistiques et de produire des phrases qui exigent une prononciation et une intonation justes.

Toute activité de production orale non-interactive doit posséder les mêmes caractéristiques que celles que l'on trouve dans la langue maternelle. C'est à dire, les activités doivent :

- pouvoir se lier à une tâche spécifique;
- intéresser les apprenants;
- spécifier le contexte ou les circonstances de la communication, c'est-à-dire :
  - ...l'intention de la communication, donc les types d'informations nécessaires à inclure dans la production orale;
  - ...des détails concernant les auditeurs et leurs raisons d'écouter;
- préciser la durée de la communication;
- impliquer un vrai transfert d'information de la personne qui parle à ses auditeurs.

Les activités non-interactives de production orale n'impliquent pourtant pas un échange verbal entre l'apprenant qui parle et son auditoire. Si on demande à l'élève de présenter son autobiographie à la classe ou de donner à un partenaire des directions à suivre sur une carte, il s'agit d'activités non-interactives de production qui ne sous-entendent aucune intervention de la part de l'auditeur. Dans la vie réelle, certaines situations exigent que l'on planifie ce que l'on dira. Certaines activités de production orale en langue seconde requièrent les mêmes stratégies de planification :

- déterminer la nature des idées à présenter;
- identifier quelques expressions clés;
- mettre les idées en ordre d'une façon cohérente;
- apporter des changements s'il le faut.

Si par exemple l'on prépare un discours pour un concours oratoire, il est bon de répéter à haute voix ce qu'on veut dire afin de juger du temps nécessaire.

Dans la vie réelle, la plupart de nos communications effectuées en langue maternelle se fait dans des situations non-planifiées. Ce manque de planification mène naturellement à de faux départs, des hésitations, des pauses et parfois des erreurs. Dans nos classes de français langue seconde, il faut rendre l'apprenant capable de s'exprimer en français dans des situations réalistes où ces phrases sont acceptables. On doit adopter une progression dans les activités qui va du plus planifié au moins planifié. Dans les étapes de post-production, les élèves auront l'opportunité de réfléchir sur leurs productions et sur les stratégies qu'ils ont apprises.

### *L'interaction orale*

Toute interaction dans la salle de classe, doit se faire en français, y compris les échanges professeur-élève, élève-professeur, élève-élève, de nature sociale ainsi que celles qui traitent de la gestion en salle de classe. La plupart de ces interactions prennent souvent la forme de questions-réponses et de réaction aux réponses. Plusieurs recherches ont été effectuées sur les types et la fréquence des questions en salle de classe. Les études indiquent :

- que la grande majorité des questions posées par les enseignants sont de nature factuelle où l'enseignant sait déjà la réponse : *Qu'est-ce c'est? Quel temps fait-il? Quelle est la date aujourd'hui?*
- que les enseignants posent aussi assez fréquemment des **questions fermées** qui demandent des réponses *oui-non* ou des réponses *d'un mot*;

### Fermées

- *Combien d'heures par semaine regardes-tu la télé?*
- *Aimes-tu les activités en plein air?*

## Ouvertes

- *Combien d'heures de visionnement de la télévision par jour est dangereux, et pourquoi?*
- *Quels sont les rapports entre les activités de plein air et la santé?*

- que si l'on veut cultiver les habiletés cognitives de niveau supérieur, il faut poser davantage de **questions ouvertes** : *ce sont des questions où l'enseignant ne sait pas la réponse, et des questions qui requièrent la pensée critique et créative - l'analyse, la synthèse et l'évaluation.* Avec les questions ouvertes l'enseignant doit être prêt à accepter des réponses de tous genres;
- que les élèves n'ont pas assez d'occasions pour poser des questions;
- que l'habileté de formuler les questions peut être un meilleur indicateur du niveau de la compréhension et de l'apprentissage.

Si l'enseignant établit de bonnes techniques de questionnement ouvert et élabore des activités où les élèves ont l'occasion de poser des questions, il s'en suit que les élèves apprendront comment poser de bonnes questions qui aideront leur apprentissage.

Il faut aussi faire attention aux délais de réponse : les élèves ont besoin de temps pour comprendre, réfléchir et formuler ou reformuler une réponse. Si on pratique une délibérée de trois à cinq secondes après une question et après une réponse, il est probable que plus d'élèves répondront et donneront des réponses plus longues et plus complexes.<sup>10</sup>

En parlant d'activités d'interaction orale, il faut présenter aux élèves diverses activités ou tâches à accomplir entre eux. Selon Tremblay et al<sup>11</sup>, pour que la salle de classe reflète la vie réelle *«certaines de ces activités doivent mettre l'accent sur le transfert d'information; d'autres, sur le maintien de rapports sociaux; d'autres, sur une combinaison de ces deux aspects.»* (P. 22). Toutes interactions exigent des habiletés de compréhension, de production et de négociation. On facilite l'interaction en structurant des activités d'apprentissage en petits groupes qui reflètent les principes de l'apprentissage coopératif. Cette structure permet la maximisation des possibilités d'interaction parmi des élèves. (Pour une discussion détaillée des principes et des techniques de l'apprentissage coopératif, veuillez vous reporter à la section 3.2.4).

Chaque activité d'interaction orale comprend les trois phases :

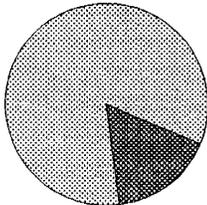
**i) la pré-interaction** : où l'on présente la tâche à faire ou le but collaboratif et de quelle manière le travail sera évalué. On discute des informations à inclure, des mots-clés ou des expressions-clés utiles et de la façon d'accomplir la tâche.

**ii) l'interaction** : pendant le travail de groupe sur la tâche, c'est le rôle de l'enseignant de se promener de groupe en groupe pour s'assurer que l'activité se déroule en français et pour observer et noter des comportements des élèves.

**iii) la post-interaction** : cette phase permet aux apprenants d'analyser leur performance dans le but de viser des stratégies qui pourraient améliorer leur performance dans de nouvelles situations de communication. Lors de cette étape, l'enseignant peut partager avec les élèves ses observations de leurs comportements.

Le dossier *Évaluation de la communication orale aux Maritimes* fournit des prototypes pour des activités d'interaction.

### ***La compréhension écrite***



Les activités de compréhension écrite visent le développement des stratégies de lecture. On mène les apprenants à se servir de leurs connaissances du monde et de leurs expériences en langue maternelle pour les aider à décoder un document en français. Les habiletés existantes en lecture en langue maternelle sont transférées à la langue seconde. Comme Edwards<sup>12</sup> a dit : « *Ils savent que le texte porte un message et que le flot du discours est découpé en mots. Ils comprennent les conventions de l'écriture, notamment dans quel sens lire le texte, de gauche à droite ou de haut en bas. Des lecteurs plus expérimentés sauront que c'est possible de sauter les mots non essentiels, de deviner les mots inconnus à partir du contexte, et de lire plus loin quand on ne connaît pas un mot.* »

Selon Cornaire (1991, 1996), voici quelques stratégies d'un bon lecteur :

- le balayage (scanning);
- l'écrémage (skimming);
- l'utilisation du contexte;
- la tolérance de l'ambiguïté;
  
- l'utilisation des connaissances antérieures, référentielles et textuelles;
- l'inférence;
- l'anticipation;
- la capacité de résumer;
- l'exploitation des ressemblances lexicales (congénères).

À part ces stratégies que l'on peut développer chez l'élève, il faut faire attention aux types de textes et de documents qu'on choisit. En français langue seconde, il y a des documents tels des manuels de base qui ont été élaborés spécifiquement pour l'apprenant d'une langue et il y a des documents *authentiques* qui ont été écrits par et pour des francophones sans vouloir être des documents pédagogiques. Dans ces documents, les textes sont classifiés selon les types suivants :

- *le texte informatif* : a pour objectif d'informer, de révéler des faits (les articles de journaux, les présentations des personnes, certaines annonces publicitaires, les revues scientifiques, etc.)
- *le texte incitatif* : a pour objectif de provoquer chez le lecteur une réaction, un changement d'attitude et de le faire agir (certaines annonces, les guides touristiques, les recettes, les règles des jeux, les directives d'une expérience, certains éditoriaux, etc.)
- *le texte expressif* : qui reflète la pensée et l'émotion d'un sujet (le récit d'événements, les correspondances, etc.)
- *le texte poétique* : qui met en scène la fantaisie, l'imaginaire (les récits, les contes, les bandes dessinées)
- *le texte ludique* : qui permet de jouer avec le langage (les charades, les devinettes, les textes humoristiques, etc.)

Les élèves ont déjà de l'expérience avec ces types de textes et leur fonction en langue maternelle. Lorsque l'on fait le choix de tels textes, les textes écrits valables...

- sont aussi authentiques que possible;
- traitent de sujets qui intéressent les élèves;
- donnent des indices contextuels, surtout de bonnes illustrations;
- contiennent des informations qui intéressent l'apprenant;
- ont un élément de répétition et de rythme;
- sont accessibles du point de vue de la longueur et du niveau de la langue;
- mènent à d'autres activités intéressantes.

La Carte de SVA

S	V	A
je sais	je veux savoir	j'ai appris

des nuages  
un éclair  
de la pluie  
du vent  
un orage  
du gel

Il est important que les activités qui précèdent et qui suivent la lecture, ainsi que l'activité de lecture elle-même, soient planifiées de façon à renforcer les stratégies de compréhension des apprenants :

**i) la pré-lecture :** Les activités préparatoires à la lecture sont indispensables. Avant d'aborder la lecture d'un texte, les apprenants font appel à leur bagage de connaissances et d'expériences. On leur fournit des informations concernant le contexte du document et le but de la lecture (la tâche à accomplir). En outre, on attire leur attention sur les illustrations, les titres, la page couverture, l'organisation du texte, et son genre. À partir de leurs expériences de textes semblables dans leur langue maternelle et de leurs connaissances du sujet, les apprenants peuvent faire des prédictions concernant le contenu du texte. On peut utiliser des remue-méninges ou une représentation graphique comme le tableau *SVA*, ou une matrice *énoncé-d'accord-désaccord* pour aider les élèves à développer les stratégies de prédiction. Une autre activité pour développer ces stratégies ainsi que les habiletés de déduction et la motivation s'appelle *Jets de mots*.<sup>13</sup> Il s'agit d'une collection de mots ou d'expressions-clés tirés du texte à lire. À l'aide de ces mots les élèves essaient de prédire le contenu du texte. On pourrait utiliser des illustrations au lieu des mots. Par surcroît, cette technique représente une excellente façon de stimuler l'intérêt des élèves.

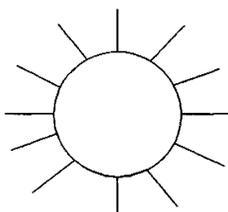
**ii) la lecture :** Lors de leur première lecture, les apprenants vérifient leurs prédictions faites à l'étape de pré-lecture. S'ils ont utilisé des représentations graphiques pour faire des prédictions, ils peuvent les compléter à ce moment là. Lors de la deuxième ( ou troisième) lecture, ils cherchent les informations spécifiques dont ils ont besoin pour accomplir la tâche spécifiée. Afin d'organiser leur lecture, ils peuvent utiliser certaines représentations graphiques comme par exemple :

*la toile...* pour les idées importantes d'un texte descriptif.

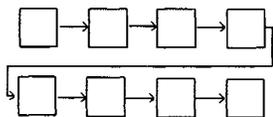
*la chaîne ou le tableau séquentiel ...* pour organiser les étapes telles les étapes d'une recette ou d'une expérience.

*la carte d'information* pour un texte incitatif, expressif ou informatif comme des publicités, des émissions de la télévision, des expériences scientifiques, etc.

La toile d'araignée

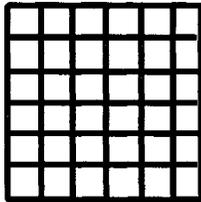


Le tableau séquentiel

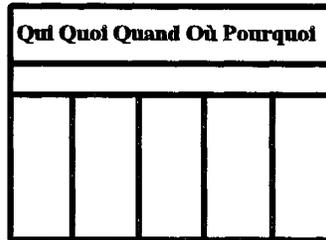


*La matrice ou le diagramme de Venn...pour faire des comparaisons*

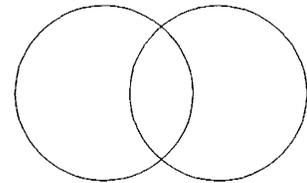
**La matrice**



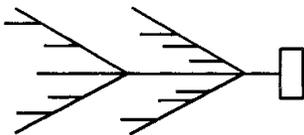
**La carte d'information**



**Le diagramme de Venn**



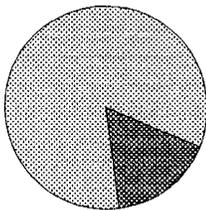
**L'arête de poisson**



*l'arête de poisson... pour les textes de cause-effet comme une bonne campagne publicitaire ou un bon consommateur (voir annexe F pour des exemples des représentations graphiques).*

**iii) la post-lecture** : après avoir lu le texte, les apprenants seront invités à réfléchir à leurs stratégies de compréhension. Une telle prise de conscience facilitera le réinvestissement de stratégies appropriées dans de nouvelles situations. Par la suite, les apprenants seront invités à partager leurs réactions au texte et à repenser leurs propres interprétations par rapport aux autres. Individuellement ou en groupes, les apprenants pourront participer à d'autres activités de suivi dont le but sera de consolider la compréhension, de pousser plus loin leur interprétation et de susciter des réactions personnelles.

### ***La production écrite***



La compréhension orale et écrite et la production orale et écrite étant intégrées, les activités effectuées dans chaque domaine contribuent à l'apprentissage de l'écriture. En offrant aux apprenants toute une variété d'activités d'écoute et d'expression orale, ainsi que des occasions fréquentes de discuter leurs idées, l'enseignant contribue à l'élaboration de la base linguistique orale de ses apprenants; ce qui facilitera leur production écrite. L'expérience de la lecture renforce aussi l'apprentissage de l'écriture. Le fait de lire contribue de façon significative au vocabulaire, aux structures linguistiques des apprenants, aussi bien qu'au fondement de leurs connaissances et expériences de textes divers.

Selon Edwards (1996), la production écrite est vue comme un processus social où les élèves font des progrès plus grands lorsque l'écriture a un but. C'est aussi un processus complexe qui se fait dans une séquence d'activités ou d'étapes. Il faut noter qu'il y aura certaines variations d'un individu à l'autre, mais d'habitude, le processus comprend trois étapes. Ces trois étapes sont normalement précédées d'une préparation ou d'une planification plus ou moins minutieuse.

**i) la pré-écriture** : avant de commencer à écrire, les apprenants doivent réfléchir à leur objectif, à ce qui les pousse à écrire et à l'auditoire auquel la rédaction est destinée. La phase préparatoire a une importance particulière pour les apprenants en français de base car ils doivent faire confiance à leurs habiletés.

Les activités de pré-écriture peuvent contenir les suivantes :

- faire des remue-méninges à l'oral ou sur papier (forme d'écrit libre) pour discuter les sujets et les caractéristiques du type d'écriture, par exemple :
  - *poèmes*
  - *chansons*
  - *publicités*
  - *dépliants*
  - *livrets*
  - *invitations*
  - *messages*
- raconter l'histoire oralement;
- organiser les idées avec l'aide d'une représentation graphique;
- consulter des ressources disponibles dans la salle de classe ainsi que des modèles.

**ii) l'écriture** : Cette étape comprend le premier brouillon, la rétroaction et la révision, et la mise au point de la version finale. Dans le premier brouillon, les élèves écrivent leurs idées en ne se préoccupant pas de l'exactitude de la forme. Les élèves utilisent la rétroaction des pairs et du professeur pour réfléchir sur leur travail et commencer les corrections au niveau de la forme ainsi que du contenu. Parfois on utilise des listes de vérification établies dans la pré-activité et on peut se servir de cette étape pour faire une évaluation des pairs. Encore faut-il se rappeler que ce processus

n'est pas rigide : il y aura des élèves qui n'utilisent pas de brouillon et d'autres qui en utilisent plusieurs. Pour un élève de français de base au secondaire 1<sup>er</sup> cycle, on s'attend à ce qu'il soit capable de produire, réviser et corriger une variété de textes en suivant des critères, des types suivants :

- *le texte informatif* : les légendes pour des illustrations, des descriptions simples, des annonces publicitaires, des reportages, des aide-mémoires, des articles de journal, des projets de recherche;
- *le texte incitatif* : des affiches, des consignes, des invitations, des règlements, des recettes;
- *le texte expressif* : des lettres, des cartes de souhaits, des dialogues, des petites histoires, des résumés, des messages sur courrier électronique;
- *le texte poétique* : les bandes dessinées, les comptines, les chansons;
- *le texte ludique* : des devinettes, les mots croisés, les messages secrets.

**iii) la post-écriture** : c'est le moment où l'apprenant peut partager son texte avec ses pairs de diverses façons. Il peut :

- lire sa composition à un ou à plusieurs camarades;
- l'enregistrer et la faire ensuite écouter;
- l'afficher comme partie d'une installation murale;
- la publier dans son journal personnel ou dans un journal ou un livre de classe.

Il faut établir des buts authentiques et significatifs pour l'écriture et ensuite trouver des moyens intéressants pour la publier. La production écrite développe chez les apprenants plusieurs habiletés et stratégies. On mène les apprenants à :

- faire des recherches pour planifier la rédaction
- varier le format de leurs textes selon le but et l'auditoire visés
- profiter de leurs lectures pour améliorer leur écriture
- rédiger et corriger un brouillon pour parvenir au texte final
- profiter des suggestions des pairs et de l'enseignant
- varier leur vocabulaire
- reconnaître leurs erreurs les plus fréquentes ou les plus graves
- se servir d'un dictionnaire ou d'autres références appropriées

*Code linguistique  
comprend le système  
de sons et de symboles,  
le lexique, la grammaire  
et les attributs du discours.*

### **3.1.3 Intégration du code linguistique**

Dans une approche multidimensionnelle axée sur le communicatif/expérientiel, le code linguistique sert en tant qu'outil de communication selon les besoins et les intérêts des apprenants. Le contenu du message précède la forme du message. Il y aura cependant, des occasions où il faudra intégrer ou enseigner explicitement les éléments nécessaires pour la bonne communication ou porter l'attention des apprenants sur des éléments spécifiques de la langue. ***Cet enseignement n'est jamais donné en dehors du contexte de la situation de communication et l'analyse de la langue est toujours liée à son utilisation afin de préciser ou rendre plus efficace la communication du message.***

Le développement de la compétence langagière est un processus graduel et progressif qui va des activités structurées à des activités plus spontanées.

### **3.1.4 Traitement des erreurs**

Une approche qui vise le développement chez l'élève de la confiance à prendre des risques en s'exprimant dans une langue seconde, nécessite un environnement chaleureux où l'apprenant se sent à l'aise. Il devrait sentir aussi que ses essais d'utilisation de la langue sont valorisés. La correction des erreurs joue un rôle très important dans nos salles de classes. Même s'il est préférable de corriger les erreurs immédiatement, on ne doit pas rompre une communication, soit interactive ou non-interactive. Comme il a déjà été mentionné au Tableau 6, le rôle de l'enseignant est de faire attention aux erreurs qui reviennent régulièrement, fréquemment, et dans plusieurs contextes. Ces erreurs qui bloquent la compréhension ou la production de messages peuvent aussi avoir une tendance à se fossiliser. Il est aussi important de faire attention aux erreurs qui font l'objet de la leçon ou de l'activité et à celles qui irritent l'interlocuteur. En faisant un retour réflexif, l'enseignant peut faire les adaptations nécessaires aux activités afin de rendre les élèves plus efficaces dans leurs communications, soit formelles ou informelles. Selon Calvé (1991), les techniques de correction les plus efficaces sont, en ordre d'efficacité :

- l'autocorrection;
- la correction des «pairs»;
- la correction indirecte;
- la correction systématique par l'enseignant par moyen d'une leçon explicite des erreurs en question.

En ce qui concerne les erreurs en écriture, si l'on suit le processus de rédaction de façon régulière, l'élève apprendra et pratiquera les stratégies de la correction des pairs et de l'autocorrection. Comme avec tout enseignement, le suivi à la correction des erreurs est une étape critique.

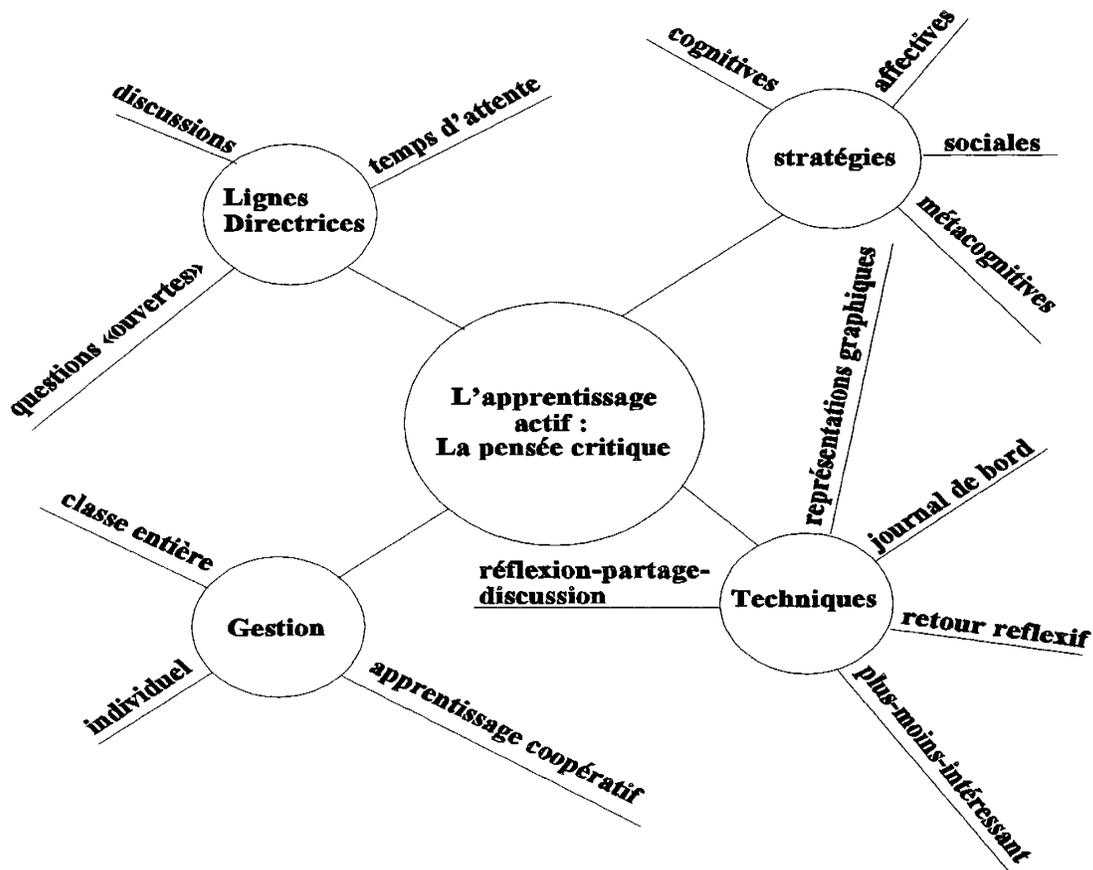
---

## 3.2 La nature de l'apprentissage : l'apprentissage actif

---

Nous avons parlé des cinq principes de base de la pédagogie constructiviste (Tableau 5) et nous avons résumé les caractéristiques principales d'un enseignant constructiviste ainsi que quelques approches spécifiques d'un enseignant en français de base (Tableau 6). Pour faciliter ce processus d'apprentissage, l'apprenant doit être impliqué d'une façon **active** avec les ressources et leurs pairs, dans des situations d'apprentissage signifiantes pour eux. Robin Fogarty et ses collègues suggèrent l'organisation suivante des composantes de l'apprentissage actif.<sup>14</sup>

**Figure 6**

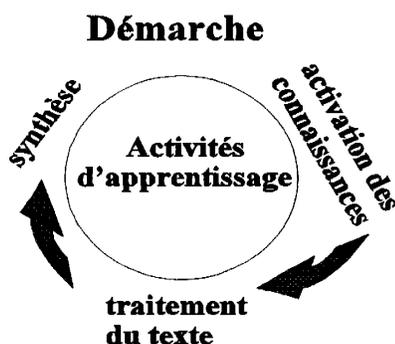


*Le développement des habiletés de raisonnement* est au centre de la représentation. Un des modèles de l'apprentissage, la taxonomie de Bloom, parle de six niveaux du domaine cognitif :

*Mémoire/connaissance*  
*Compréhension*  
*Application*  
*Analyse*  
*Synthèse*  
*Évaluation.*

D'autres chercheurs ont proposé des habiletés classées en quatre catégories : pensée analytique, pensée organisationnelle, pensée critique et pensée créative (Burns) ou une taxonomie selon les couleurs (voir de Bono *Six Thinking Hats*). Marzano (1992, 1996) parle de cinq types ou dimensions de raisonnement :<sup>15</sup>

- *Dimension 1* : les attitudes et les perceptions positives envers l'apprentissage.
- *Dimension 2* : le raisonnement nécessaire pour acquérir et intégrer les connaissances. Pour lui, il y a deux types de connaissances : *déclarative (faits, concepts, principes)* et *procédurale (habiletés, processus)*.
- *Dimension 3* : le raisonnement nécessaire pour élargir et raffiner la connaissance : *la comparaison, la classification, l'induction, la déduction, l'analyse d'erreur, le soutien d'une opinion, l'abstraction et l'analyse de perspectives.*
- *Dimension 4* : le raisonnement nécessaire pour utiliser les connaissances de façon significative.
- *Dimension 5* : les habitudes mentales productives: la pensée critique, la pensée créative, l'autorégulation.

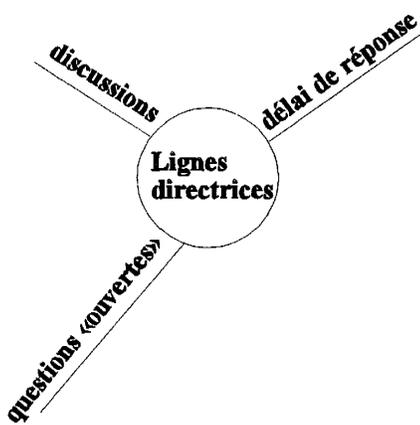


En tant qu'enseignant de français de base, il faut préparer des activités d'apprentissage qui comprennent tous ces niveaux, surtout ceux qui touchent les habiletés mentales d'ordre supérieur et qui encouragent le développement des habitudes mentales productives. Cela veut dire qu'il faut mettre plus d'emphase sur les activités d'apprentissage qui se rapportent aux niveaux de l'analyse, de la synthèse, et de l'évaluation. Une démarche suggérée pour ces activités ressemble à la démarche décrite auparavant :

pré-activité *ou* activation des connaissances, activité *ou* traitement de texte, et post-activité *ou* synthèse. En élaborant des résultats d'apprentissage, des activités pédagogiques, des tâches finales ou des évaluations, il faut utiliser des verbes qui reflètent les différents niveaux de raisonnement et ne pas rester aux niveaux de connaissance et de compréhension. L'annexe G présente des exemples de verbes que l'on peut utiliser.

La figure 6 démontre les quatre composantes nécessaires pour faciliter l'apprentissage actif : *les lignes directrices, les stratégies d'apprentissage, la gestion de la salle de classe et des techniques*. On examinera chaque composante dans un contexte de français de base.

### 3.2.1 Des lignes directrices



Afin de créer un climat qui exige la pensée, qui motive les apprenants à penser, et qui renforce leurs essais dans le processus de la pensée, on préconise des outils et des principes de base comme les suivants :

«**Délai de réponse**» : La recherche faite sur l'interaction dans la salle de classe en langue maternelle, indique que les enseignants posent entre trois et cinq questions par minute, attendent seulement une seconde pour la réponse, et répètent chaque réponse donnée. Certaines recherches démontrent que dans une classe de langue seconde, le temps d'attente après une question posée en langue seconde est encore moins que le temps accordé après une question posée en langue maternelle! On suggère les stratégies suivantes pour améliorer le temps d'attente et par conséquent pour influencer le nombre de réponses et le niveau cognitif des réponses :

- *attendre entre trois et dix secondes après chaque question avant de nommer un répondant;*
- *attendre entre trois et dix secondes après la dernière réponse à une question avant de poser une nouvelle question;*
- *chercher plusieurs réponses à la même question, même si c'est au niveau du rappel des connaissances;*
- *se placer proche de l'apprenant qui répond rarement;*
- *si une réponse est incomplète, poser d'autres questions ou paraphraser la réponse et demander une clarification;*
- *renforcer la bonne réponse ou l'essai de l'apprenant.*

**Des lignes directrices de la discussion :** on emploie souvent dans nos salles de classes la technique de *remue-méninges*. Afin d'avoir une discussion qui encourage les apprenants à participer, il faut établir et respecter certaines lignes directrices comme celles suggérées par Fogarty<sup>16</sup> :

- ▶ *éviter tout jugement;*
- ▶ *opter pour des idées différentes et/ou des combinaisons différentes d'idées;*
- ▶ *chercher beaucoup d'idées... la qualité viendra avec la quantité;*
- ▶ *«faire du pouce» aux idées d'autres personnes.*

**Le questionnement :** au Tableau 6 et dans le cadre de la discussion sur *L'interaction orale* (section 3.1.2), nous avons parlé des types de questions posées par l'enseignant. L'emploi des questions *ouvertes* forcera davantage la pensée et provoquera des réponses plus élaborées. Par la suite, il y aura davantage de communication en français et de développement de vocabulaire et de structures. Il est aussi primordial d'enseigner aux élèves à *poser* ce type de questions et leur donner plusieurs occasions de les utiliser dans un contexte authentique. Par exemple, en faisant la recherche pour une tâche finale à propos de la mode :

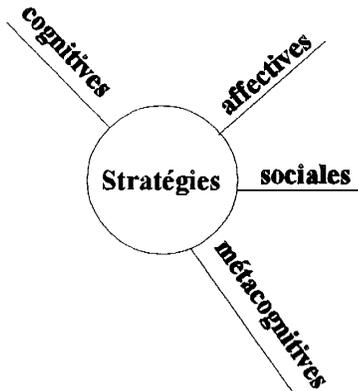
**La Mode**

Questions fermées	Questions ouvertes
•	•
•	•
•	•
•	•

- ▶ *élaborer au moyen d'un remue-méninges une liste de questions possibles;*
- ▶ *organiser ces questions dans une matrice;*
- ▶ *les évaluer selon les réponses possibles (oui, non, peut-être ou de l'information détaillée) et le but de la recherche;*
- ▶ *choisir les questions qui vont fournir les meilleures informations;*
- ▶ *après avoir fini la recherche faire un retour réflexif et une évaluation des questions choisies.*

En suivant ces étapes avec chaque sujet de recherche, les élèves vont améliorer leurs habiletés de pensée ainsi que leurs habiletés de communication en français.

L'annexe F, présente une représentation graphique pour des *questions ouvertes* et des *questions fermées* qu'on pourrait utiliser avec les élèves.



### 3.2.2 Les stratégies de l'apprentissage

Un des résultats d'apprentissage transdisciplinaires visés est d'impliquer l'apprenant activement dans son apprentissage, de le rendre de plus en plus autonome et de lui donner des habiletés à être un apprenant efficace pour toute sa vie. Dans la perspective de l'apprentissage d'une langue seconde, ce but se rapporte à la composante *Formation langagière générale* de l'approche multidimensionnelle. Un des défis de ce syllabus est la façon de le mettre en pratique dans la salle de classe : comment aider l'élève à développer les stratégies d'apprentissage nécessaires pour atteindre les résultats d'apprentissage.

**Des ressources pour développer les stratégies :**

- *Élan : Unité Zéro*
- *L'unité : Comment survivre en français dans un cours de français*
- *La série des vidéos : Pour tout dire : Junior 1,2,3,4 Module 1,2*

Cyr<sup>17</sup> décrit une stratégie pour l'apprentissage d'une langue seconde comme *un ensemble d'opérations mises en oeuvre par les apprenants pour acquérir, intégrer et réutiliser la langue cible*. Plusieurs chercheurs, surtout O'Malley et Oxford, ont identifié les «opérations» les plus communes en langue seconde. Ils les ont classifiées en quatre types : *cognitives, sociales, affectives, et métacognitives*.

**Les stratégies cognitives :** une stratégie cognitive implique une manipulation mentale ou physique de la langue et l'application de techniques spécifiques pour que l'apprenant puisse résoudre un problème : tel que comprendre ou produire un texte en français. Les stratégies cognitives dans nos salles de classe comprennent les activités suivantes :

- ▶ pratiquer la langue (répéter, se parler, réutiliser, etc.);
- ▶ mémoriser (retenir un mot clé, établir des champs sémantiques, etc.);
- ▶ prendre des notes;
- ▶ inférer (utiliser des éléments connus, utiliser le contexte, etc.);
- ▶ déduire;
- ▶ grouper (classer selon les catégories, selon les thèmes ou selon les fonctions langagières);
- ▶ élaborer (établir les liens, recombinaison, interpréter, etc.);
- ▶ chercher dans des documents;
- ▶ paraphraser;
- ▶ résumer.

**Les stratégies métacognitives** : une stratégie métacognitive implique une réflexion sur l'apprentissage du français et une compréhension des conditions qui favorisent cet apprentissage. Parmi les stratégies métacognitives qu'il faut développer en français, on retrouve :

- ▶ l'anticipation et la planification;
- ▶ l'attention - décider à l'avance de se concentrer sur la tâche globale ou sur certains aspects de la tâche;
- ▶ l'autogestion - comprendre et réunir les conditions qui facilitent l'apprentissage;
- ▶ l'autorégulation - vérifier et corriger sa performance;
- ▶ l'auto-évaluation - évaluer ses habiletés et ses résultats.

**Les stratégies sociales** : une stratégie sociale implique une interaction avec les autres : soit avec l'enseignant, les autres élèves, ou des invités dans la salle de classe afin de favoriser la compréhension et la production de textes variés. Les stratégies sociales comprennent :

- ▶ poser des questions de vérification et de clarification;
- ▶ demander de la répétition ou des exemples;
- ▶ interagir et coopérer avec les pairs;
- ▶ devenir conscient des pensées et des sentiments des autres;
- ▶ démontrer du respect envers les autres.

**Les stratégies affectives** : une stratégie affective implique des moyens pour gérer la dimension affective inhérente à chaque apprenant. Parmi les activités qu'un élève peut apprendre et utiliser pour diminuer son anxiété et s'encourager dans son apprentissage de français, on retrouve :

- ▶ écouter de la musique relaxante;
- ▶ utiliser la pensée positive;
- ▶ se récompenser;
- ▶ utiliser une liste d'items à cocher;
- ▶ écrire un journal personnel;
- ▶ partager ses sentiments avec quelqu'un.

La recherche a démontré que l'entraînement à l'utilisation des stratégies aide l'élève à devenir un meilleur apprenant de la langue seconde. L'élève a peut-être eu de l'expérience avec certaines de ces stratégies dans ses études antérieures ou dans d'autres matières. L'enseignement direct et l'utilisation des stratégies dans la classe de français servira à renforcer leur rôle dans l'apprentissage tout au

long de la vie. Cyr<sup>18</sup> a suggéré une démarche à suivre pour incorporer cette formation dans l'enseignement :

- ▶ déterminer quelles stratégies sont utilisées;
- ▶ présenter, nommer, expliquer la stratégie;
- ▶ modeler la stratégie;
- ▶ faire pratiquer la stratégie;
- ▶ animer des discussions sur la pertinence ou l'efficacité de la stratégie;
- ▶ guider l'apprenant à choisir la stratégie plus appropriée pour lui-même.

Selon le document du Manitoba, *Le succès à la portée de tous les apprenants*, c'est le transfert des stratégies d'apprentissage aux autres contextes et aux nouvelles situations de communication qui est primordial. Il suggère les questions suivantes pour faire réfléchir les élèves sur les stratégies :<sup>19</sup>

- ▶ *Pourquoi est-ce que j'emploie cette stratégie?*
- ▶ *Comment fonctionne-t-elle? Dois-je refaire ce que j'ai fait ou le faire autrement?*
- ▶ *Quelle autre stratégie pourrais-je utiliser dans cette situation?*
- ▶ *Comment pourrais-je aider quelqu'un d'autre à l'utiliser?*
- ▶ *Dans quelles autres situations puis-je utiliser cette stratégie?*

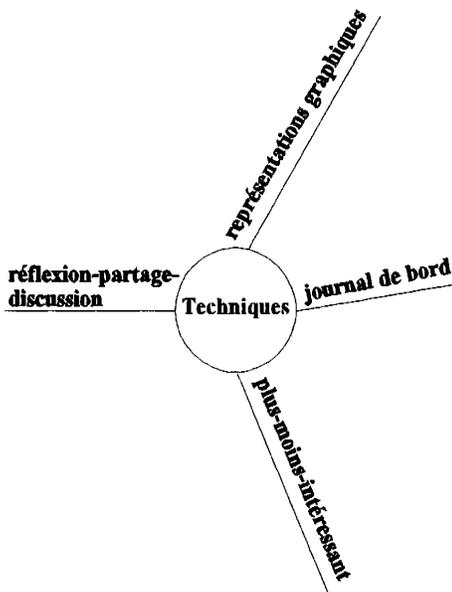
*Pourquoi cette stratégie?  
Est-ce qu'elle  
est possible?  
Où puis-je utiliser ces  
stratégies?  
Comment expliquer  
cette stratégie à mon ami?*

Au début, cette discussion pourrait être menée par l'enseignant avec des questions plus simples (voir les suggestions dans la marge) et des réponses limitées (en gestes, en dessins, en anglais) des élèves. Plus on pratique les stratégies et le retour réflexif, plus les élèves essayent de s'exprimer en français.

### 3.2.3 Des techniques

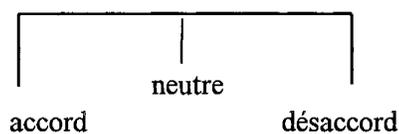
Dans la discussion sur *Les habiletés langagières* (section 3.1.2), nous avons déjà mentionné quelques techniques : *les listes de vérification et les représentations graphiques (SVA, matrice énoncé-d'accord-désaccord, l'étoile, le tableau séquentiel, l'arête de poisson)*. Pour l'**activation des connaissances (pré-activité)**, on peut utiliser :

**Les remue-méninges en carrousel** : une structure coopérative qui consiste à placer de grandes feuilles de papier au mur un peu partout dans la classe. Sur ces feuilles on peut placer, par exemple : des modes, des passe-temps, des genres de musique, des régions



francophones, etc. Diviser la classe dans le nombre de groupes qui correspond au nombre de feuilles. Donner un marqueur d'une différente couleur à chaque groupe et leur donner deux minutes pour écrire tout ce qu'ils savent à propos du sujet sur la feuille assignée. Après deux minutes, les groupes continuent avec leur crayon à la prochaine feuille, lisent ce qui est sur la feuille et ajoutent leurs propres idées. Continuer jusqu'à ce que chaque groupe ait pu écrire sur chacune des grandes feuilles.

calme  
glacial  
froid  
chaud  
ensoleillé  
beau  
nuageux  
humide



*Jets de mots* est une autre structure coopérative qui permet à l'élève d'anticiper le sens d'un mot ou d'un texte en discutant des possibilités avec son groupe.

*Le graphique humain* permet aux élèves d'exprimer leurs opinions sur un énoncé d'une façon kinesthésique. En utilisant une grande carte linéaire avec des phrases indiquant *d'accord à désaccord*, l'élève doit se déplacer sous la phrase qui représente son opinion. Lorsque chaque personne a choisi une phrase, on peut demander à chaque groupe de discuter leurs opinions et de choisir un porte-parole qui pourrait expliquer le choix du groupe et essayer de convaincre d'autres personnes à les joindre. (Pour les débutants ou les plus timides, cette activité donne une occasion de participer et de répondre de façon non-verbale.)

Pendant la phase de **l'activité** ou **du traitement de l'information**, on peut utiliser une des techniques suivantes pour s'assurer que les apprenants comprennent la tâche ou l'information :

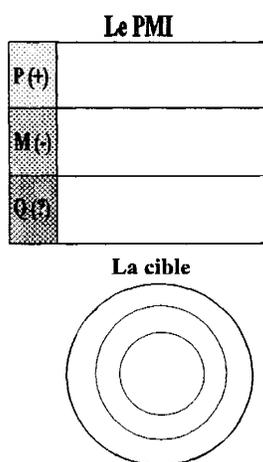
**10-2** ou «*les pauses pédagogiques*» Après dix minutes d'enseignement directe ou d'activité, diviser la classe en groupes de deux. Le partenaire A résume à son partenaire ce qui est arrivé en classe jusqu'à ce moment. Après trente secondes, le partenaire B complète le résumé en trente secondes sans répéter l'information de son partenaire.

*Les têtes numérotées* est une structure coopérative où on divise la classe en groupes de quatre ou cinq. À l'intérieur du groupe, chaque élève reçoit un numéro 1, 2, 3, 4, ou 5. Le professeur pose une question. Chaque groupe en discute et doit arriver à une réponse acceptable pour tous les membres et que tous les membres peuvent expliquer. Le professeur choisit un des numéros et l'élève avec ce numéro dans le groupe choisi doit répondre à la question.

*Les jetons de conversation* est une structure coopérative qui assure que tout le monde a l'occasion de participer. Chaque membre d'une équipe reçoit deux ou trois jetons. (Ces jetons sont de différentes couleurs pour chacun des membres de l'équipe). Pour prendre la parole, il faut placer un des jetons au centre de la table. Quand l'élève a utilisé tous ses jetons, il n'a plus le droit de parler jusqu'à ce que tous les membres de l'équipe aient placé leurs jetons au centre de la table. Lorsque tous les jetons sont au centre de la table, ils sont retournés à leur propriétaire et on peut recommencer.

Pour la phase de la **post-activité** ou la **synthèse**, on peut utiliser une des techniques suivantes :

**Réflexion-discussion-partage** : cette activité amène un apprenant à réfléchir sur ce qu'il a appris, à discuter avec un partenaire de ce qu'il a noté et à peut-être choisir 2 choses importantes pour partager avec la classe.



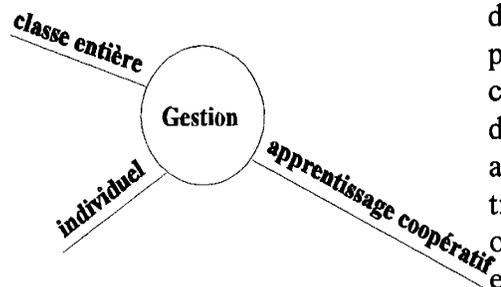
L'unité «*Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse*», sert de modèle à ces techniques.

**Le journal de bord** - Ce document est un journal personnel où l'apprenant écrit ou dessine ses réactions à une activité/ une expérience d'apprentissage : ce qu'il a appris, ce qu'il a aimé, ce qu'il a trouvé difficile, d'autres recherches qu'il aimerait faire, etc. Au lieu d'un journal, on peut utiliser une représentation graphique comme un tableau **PMI** (*plus, moins, intéressant*) ou **une cible**.

Ces techniques ne se rapportent pas exclusivement ni à l'une ni l'autre des phases d'une activité : on peut par exemple, utiliser **Réflexion-discussion-partage** avec l'activation des connaissances ou avec le traitement du texte. L'important est de donner aux apprenants des outils pour qu'ils puissent développer et utiliser leurs habiletés de pensée et des stratégies d'apprentissage. Pour plus de renseignements au sujet de ces techniques, on pourrait consulter les références notées en bibliographie

### 3.2.4 La gestion de la salle de classe

La quatrième partie de la Figure 6 porte sur différents types d'organisation d'une salle de classe : soit en travail individuel, en petit groupe, en groupe coopératif ou en groupe entier. Chacun de ces types a un rôle important à jouer dans l'apprentissage; il faut donc s'efforcer de les inclure tous dans la planification. Les activités comme les jeux et les remue-méninges exigent souvent un travail du groupe entier. Avant et après quelque-unes des activités, on peut encourager une de la réflexion soit en travail individuel, soit en travail en petit groupe.



## ***L'apprentissage coopératif***

Tel que mentionné, dans la section 2.4.3 *Profil de l'élève au secondaire 1<sup>er</sup> cycle*, les adolescents cherchent leur propres identités et veulent prendre plus de responsabilité. Par conséquent, les activités d'apprentissage qui incorporent des choix pour les élèves et qui exigent des situations d'apprentissage coopératif sont à privilégier. Puisqu'en français de base, l'on vise le développement des habiletés en communication par l'entremise d'interaction et de négociation, le travail en groupe coopératif devrait servir de technique de base pour au moins 50 pour cent des activités. Certaines données majeures de la recherche en apprentissage coopératif se rapportent directement à l'apprentissage d'une langue seconde :

- ▶ *les élèves de tous les niveaux d'habiletés améliorent leur mémoire à court et à long terme, ainsi que leurs habiletés de pensée critique;*
- ▶ *il se produit des améliorations qui se font en apprentissage, en développement de l'estime de soi, et en motivation lorsque l'on participe au développement de la motivation intrinsèque, surtout à cause de l'interaction positive entre les élèves;*
- ▶ *les élèves développent des comportements sociaux et des rapports avec leurs pairs qui sont davantage positifs<sup>20</sup>.*

***«coopérer pour apprendre, apprendre à coopérer»***  
*(Jim Howden, août 1997)*

Il existe plusieurs modèles de l'apprentissage coopératif (Johnson & Johnson, Slavin, Kagan, Sharan & Sharan, Bellanca & Fogarty) mais sont tous fondés sur cinq principes fondamentaux :

- 1) **l'interdépendance positive** par lequel on crée l'esprit nécessaire et les habiletés pour travailler en équipe. Pour faciliter cette interdépendance, on peut développer un slogan ou une chanson d'équipe (*l'interdépendance liée à l'identité*); on peut partager les matériaux, p. ex. une feuille ou un marqueur par groupe (*l'interdépendance liée aux ressources*); on peut créer une seule production de groupe (*l'interdépendance liée à la tâche*); on peut assigner des rôles complémentaires et interreliés (*l'interdépendance liée aux rôles*); ou on peut donner des récompenses au groupe.
- 2) **la responsabilisation individuelle** qui signifie que chaque membre du groupe est responsable de son propre apprentissage et de l'apprentissage de chaque membre du groupe. La répartition des rôles est un aspect critique de cette

responsabilisation. Il faut donner ou laisser choisir un rôle avec des tâches spécifiques à chaque élève. Dans les classes de français de base, on peut avoir des *responsables du français, du bruit, du temps, du matériel, un secrétaire, un reporteur, etc.* Voir l'annexe H pour des exemples de cartes de rôles. Certains auteurs ont élaboré des rôles en fonction des intelligences multiples. (Voir par exemple les documents de Lazear.) À part des rôles, on peut assurer la responsabilisation individuelle par des demandes de réponses au hasard, par un projet individuel, ou par la signature à un projet collectif.

- 3) **les habiletés sociales** sont à la base de tout travail coopératif. La recherche et les expériences des enseignants ont démontré qu'il faut établir et enseigner ces habiletés explicitement et les incorporer dans chaque activité. Parmi les habiletés à enseigner et à afficher dans nos salles de classe au secondaire, soulignons les suivantes :

*Utiliser les petites voix*  
*Aider son voisin/sa voisine*  
*Écouter attentivement*  
*Attendre son tour*  
*Ne pas interrompre les autres*  
*Accepter les idées des autres*  
*Encourager les autres*

**La carte en T**

je vois	j'entends

Comme avec toutes les autres stratégies, il faut modéliser les habiletés sociales en salle de classe et commencer avec une ou deux à la fois. Plusieurs enseignants utilisent une *carte en T* pour enseigner le concept des habiletés sociales avec les deux colonnes : *ça ressemble à* et *ça sonne comme*, ou *je vois / j'entends*.

ex :

<b>Aider son voisin</b>	
<b>Je vois</b>	<b>J'entends</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>● les élèves ensemble</li> <li>● un élève partage avec l'autre</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● «Puis-je t'aider ?»</li> <li>● «Tiens... fais-le comme ça.»</li> </ul>

- 4) **l'interaction des groupes** qui signifie que le groupe travaille ensemble pour atteindre un but commun. Il faut que le groupe participe dans des activités qui les mènent à poser de bonnes questions, prendre les décisions ensemble, résoudre des problèmes ensemble, partager leurs expériences et connaissances et faire le transfert des apprentissages. Le groupe apprendra à enseigner les choses aux autres. On recommande de former de petits groupes hétérogènes de deux à cinq membres.
- 5) **l'objectivation** pendant laquelle les élèves font de la réflexion et de l'évaluation de leurs propres apprentissages y incluant les habiletés sociales. Ils doivent évaluer l'efficacité du groupe et décider des points à améliorer. Pendant cette étape, ils peuvent utiliser *un journal de bord, une représentation graphique comme le P-M-I, des listes de vérification, des grilles d'évaluation du groupe, etc.*

Selon les chercheurs, ces cinq éléments sont essentiels au travail coopératif efficace. Le manque d'un de ces éléments donne lieu à un travail de groupe et non à un travail *coopératif*. L'apprentissage coopératif fonctionne bien en tant que partie intégrale d'une approche constructiviste et d'un curriculum multidimensionnel. Comme toutes les autres stratégies, il faut souvent mettre en pratique ce type de groupement d'élèves. Il existe plusieurs livres de référence sur l'apprentissage coopératif qui décrivent des activités, des techniques, et des plans de leçons spécifiques pour incorporer les habiletés sociales. Voir la section sur les références bibliographiques pour une liste de ces livres.

#### *Le rôle de l'enseignant*

Suite à la recherche effectuée sur la nature de l'apprentissage, la nature de l'enseignement a beaucoup changé au cours des dernières années. Le rôle d'un enseignant comprend plusieurs aspects qui s'éloignent du rôle traditionnel de «fournisseur de connaissances». Il est certain qu'il y aura des moments d'enseignement direct quand l'enseignant assume le rôle d'un *expert* mais de plus en plus fréquemment, l'enseignant joue les rôles de *facilitateur, de personne-ressource, de psychologue, d'animateur, et de catalyseur*. L'enseignant est aussi responsable de trouver des liens entre la salle de classe, l'école, la communauté et la communauté globale. Dans ce rôle d'*agent de liaison*, il cherche des ressources et établit des partenariats hors de la salle de classe. L'enseignant a aussi besoin de développer ses propres stratégies et des habiletés d'organisation et de gestion de l'information ainsi que des habiletés

d'auto-évaluation et de réflexion. L'annexe I offre une grille d'auto-évaluation pour l'enseignant; on encourage aussi les enseignants à utiliser le mentorat à l'école ainsi qu'un journal personnel.

*Le rôle de  
l'apprenant*

Des critères du succès d'une école axée sur les adolescents (souvent nommée *école intermédiaire* dans la littérature) comprennent d'excellence et des occasions pour les élèves de prendre la responsabilité de leurs actions et de leurs apprentissages. L'apprentissage coopératif, avec le développement de la responsabilisation individuelle et les habiletés sociales, créent ces occasions nécessaires. Les élèves doivent permettre aux autres d'apprendre, et ils doivent démontrer le respect des droits et des objets des autres. Il faut impliquer les élèves dans la gestion de la salle de classe, et dans l'élaboration des règlements de classe et les conséquences d'un comportement qui ne convient pas.

Les élèves du niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle ont aussi besoin de développer leurs habiletés de prises de décision. Dans un curriculum multidimensionnel où l'on utilise des situations de communication authentique et des tâches finales significatives, ils commenceront à prendre des décisions et à gérer leurs propres apprentissages selon leurs connaissances antérieures et leurs besoins de communication. En leur donnant des choix des tâches, etc., on les aide à développer des habiletés de raisonnement et de responsabilisation. L'apprenant joue un rôle plus actif dans son apprentissage et l'évaluation de ses apprentissages. Les sections sur les projets authentiques, l'intégration des matières, et l'évaluation offrent des suggestions qui contribueront au développement de la responsabilisation de l'apprenant.

---

### 3.3 Des projets authentiques

---

Un des principes de base d'un curriculum multidimensionnel et d'une approche communicative/expérientielle est qu'on apprend à communiquer en français en interagissant avec l'environnement physique, social et psychologique. Ces interactions se font dans des activités authentiques et stimulantes qui se rapportent aux besoins, aux intérêts et au vécu des apprenants. On sait que les élèves apprennent mieux quand ils ont besoin de connaissances et d'habiletés pour accomplir une tâche qu'ils considèrent importante. Pour cette raison, dans chaque unité dite communicative/expérientielle, on retrouve une *tâche finale (un but expérientiel ou un projet éducatif)*. Ce projet doit être signifiant. Selon les auteurs de l'encadrement didactique appelé «Dimensions of Learning» cinq critères rendent une tâche signifiante<sup>21</sup> :

- ▶ **le projet se dirige vers une application des apprentissages ...** le projet intègre une variété d'habiletés de pensée critique, surtout l'analyse, l'évaluation et la synthèse;
- ▶ **le projet traite l'apprenant comme un professionnel...** il joue des rôles que l'on retrouve dans la vie réelle. Le projet est basé sur la vie réelle avec des problèmes et des questions d'actualité réelles;
- ▶ **le projet est à long terme...** c'est une tâche que l'on ne peut pas compléter dans une période de classe;
- ▶ **le projet implique un choix de la part de l'apprenant...** il faut offrir aux élèves des choix, surtout au niveau des approches à suivre et du produit final;
- ▶ **le projet a plusieurs résultats...** on vise à ce qu'il y ait un produit tangible ainsi que des présentations orales, des démonstrations, etc.

Avant de créer les tâches finales, il faut réfléchir sur ces critères et créer des liens avec la vie réelle de l'apprenant du niveau secondaire, 1<sup>er</sup> cycle. Un projet éducatif peut avoir plusieurs représentations, par exemple *une affiche, un dépliant, une vidéo, une audio-cassette, une danse, une chanson, un logiciel,*

*un message de courrier électronique, une expérience scientifique, une maquette, une bande dessinée.* Il faut avoir aussi une variété de tâches individuelles, des tâches avec les pairs et des tâches avec des groupes coopératifs. L'annexe J contient quelques suggestions de tâches finales, regroupées sous les dimensions : civique, loisirs, intellectuelle, physique et sociale. Quelques-unes de ces tâches ressemblent à quelques tâches suggérées dans les nouveaux matériels didactiques de l'élémentaire. Il faudrait faire attention de ne pas les répéter au secondaire 1<sup>er</sup> cycle.

---

### 3.4 L'intégration des matières

---

Des exemples de projets ont été présentés aux pages précédentes. L'importance des liens qu'il faut créer avec la vie d'un apprenant au 1<sup>er</sup> cycle secondaire et des connaissances antérieures de l'apprenant ont aussi été soulignés. Il existe plusieurs modèles d'intégration des matières : ceux qui portent sur l'intégration *dans* une matière; ceux qui démontrent l'intégration à travers différentes matières; et ceux où l'apprenant fait de façon autonome des connections internes entre expériences d'apprentissage. Dans les classes de français de base, il y a toujours un réinvestissement des apprentissages à faire dans d'autres contextes. Le curriculum n'est plus axé sur la langue mais comprend plutôt une intégration de quatre composantes et des habiletés langagières. Selon Fogarty, c'est un modèle dit "relié" (connected).<sup>22</sup> Si l'on commence, en français de base, à intégrer dans nos unités des habiletés de pensée critique et des habiletés sociales pour l'apprentissage coopératif, on aura un modèle d'intégration connu sous le nom de "emboité" (nested)

La prochaine étape dans le continuum de l'intégration est de réfléchir à l'intégration à travers les matières. Pour cela, il faut être au courant des thèmes et des résultats d'apprentissage visés dans les autres matières telles les arts langagiers, les sciences humaines, les maths et les sciences. Ces connaissances permettent alors d'organiser le programme de manière à renforcer, prolonger et approfondir les expériences d'apprentissage vécues dans les autres matières. On peut, par exemple, faire une unité sur **l'amitié** au même moment où l'on discute des relations dans le cours de DPS (Développement personnel et social), ou on peut faire une unité sur **la consommation** au même moment où l'on parle de l'économie et de l'entrepreneuriat en sciences humaines 9<sup>e</sup> année. En planifiant une unité sur les activités physiques, ou les activités en plein air, on peut collaborer avec l'enseignant de l'éducation physique. On peut renforcer les stratégies de rédaction des textes dans les deux langues : français et anglais. Il ne s'agit pas de répéter en français ce que les élèves font en anglais mais, d'ajouter à leur base de connaissances et d'habiletés *tout en fonctionnant en français*.

Cette organisation reflète un modèle "séquentiel" (sequenced) et requiert une bonne communication entre les enseignants. Les autres modèles d'intégration à travers les matières peuvent être beaucoup

plus difficiles à élaborer à cause du manque de compétences en français des enseignants des autres matières. S'il y a un autre enseignant qui parle français ou si on est responsable de plusieurs matières dans une classe titulaire, il serait important d'examiner et de réfléchir sur les autres modèles disponibles. Un des plus reconnus est le modèle "palmé" (Webbed) par lequel les élèves sont amenés à travailler dans plusieurs domaines à partir d'un thème. Le thème peut être *un concept* comme la coopération, *un sujet* comme la communauté ou *une catégorie* comme la science-fiction. Un des processus pour élaborer de tels thèmes est suggéré par Fogarty<sup>23</sup> :

- ▶ Trouver des thèmes en faisant des remue-méninges;
- ▶ Habiller, comme un arbre, la liste;
- ▶ Extrapoler les critères;
- ▶ Manipuler le thème pour trouver des questions essentielles;
- ▶ Élargir la discussion et élaborer des activités;
- ▶ Sélectionner les buts et les moyens de l'évaluation.

En élaborant les activités, il faudra s'assurer de traiter chaque matière de façon égale afin que l'apprentissage soit valide et valable et que l'on puisse l'évaluer par des mesures authentiques.

Plusieurs écoles, qui sont organisées selon la philosophie d'une école *«intermédiaire»*, ont commencé à élaborer des unités interdisciplinaires. De telles unités peuvent durer des jours, des semaines, des mois, ou continuer tout au long de l'année. L'enseignant de français de base devrait être impliqué dans l'élaboration de ces unités. Il importe que les élèves aient des occasions pour faire le transfert de leurs apprentissages, de voir les connexions entre les matières et entre l'école et la vie réelle. En participant au développement des unités interdisciplinaires, on peut souligner la contribution du programme de français de base à l'atteinte de tous les résultats d'apprentissage transdisciplinaires (voir le tableau 1).

---

### 3.5 Le rôle de la technologie

---

Les résultats d'apprentissage transdisciplinaires visent des compétences technologiques. Un programme de français langue seconde permet aux apprenants de «*trouver, évaluer, adapter, créer, et partager des renseignements en utilisant des technologies diverses*».

Dans les salles de classe de français de base, il existe plusieurs façons d'utiliser la technologie. Les audio cassettes ou les disques compacts constituent des composantes fondamentales du matériel didactique disponible. On encourage aussi l'usage de documents authentiques pour développer l'écoute. Il faudrait donc avoir *un magnétophone* ou *un lecteur de disques compacts* de haute qualité pour permettre aux élèves non seulement d'écouter des textes mais aussi d'enregistrer leurs propres productions. Si possible, cet équipement doit inclure *une radio* pour que les élèves aient accès à des émissions en français.

Pour faciliter et développer la compréhension orale, avec l'aide de l'aspect visuel, et pour donner un aperçu de la culture, on utilise souvent *la télévision* et *les vidéos*. Avec *une caméra vidéo*, les élèves peuvent réaliser leurs propres vidéocassettes en français.

Les écoles et les salles de classe sont de plus en plus équipées *d'ordinateurs*. Il existe beaucoup de logiciels et de CD-Roms en français. Même s'ils ont été élaborés principalement pour les francophones, on peut les utiliser avec des techniques spécifiques et des activités simples et claires. Un bon point de départ serait d'avoir des copies en français de logiciels que les apprenants connaissent bien et utilisent souvent dans leur langue maternelle. Les élèves utilisent cette technologie dans les autres classes et à la maison et peuvent donc transférer leurs connaissances générales aux nouveaux logiciels. Ils apprennent vite comment utiliser les versions françaises de Word ou de WordPerfect pour créer et rédiger leurs textes en français.

La plupart des ordinateurs sont équipés *des modems*. Avec cet outil et un accès à une ligne téléphonique, on peut jumeler les élèves avec des élèves d'autres classes de français de base ou des élèves de centres francophones. Plusieurs écoles et salles de classe ont

également accès à l'information par le biais de *l'internet*. Une telle connexion, donne accès à une variété de documents authentiques provenant des régions francophones du monde entier. Les possibilités de l'emploi et de recherche sont sans limites, mais il faut se rappeler les critères d'un projet éducatif et proposer des tâches reliées à la vie réelle à d'autres expériences scolaires. L'annexe D contient des adresses Internet de sites intéressants en français.

**Voir le Tableau 2 pour des résultats spécifiques qui incorporent la technologie**

Dans la planification des unités ou des activités d'apprentissage, il faudrait se référer au document «Vision de l'intégration des technologies de l'information dans les programmes des écoles publiques de la Nouvelle-Écosse» pour intégrer dans la mesure du possible, les résultats d'apprentissage appropriés pour l'usage de la technologie avec les résultats d'apprentissage visés en français. Ainsi, il faudrait aussi se référer à la politique de l'école en ce qui à trait au bon usage de l'Internet.

---

## 3.6 Les classes aux niveaux multiples

---

Dans la section 2.2.2 du Cadre théorique. Les principes de base d'une philosophie axée sur les résultats d'apprentissage ont été présentés. Ces principes sont les suivants:

- ▶ **tous les enfants peuvent apprendre**
- ▶ **le succès engendre le succès**
- ▶ **l'école contrôle les conditions du succès.**

«La décision de dispenser un élève du cours de français doit être prise au cas par cas. La décision doit être prise par l'équipe de planification de programme d'école en suivant un processus assez rigoureux.»

Voir page 12 de la Politique pour les programmes de français langue seconde.

On sait que dans les salles de classe il existe des variations au niveau des expériences antérieures des élèves, des stratégies d'apprentissage et des habiletés des apprenants. On s'attend donc à avoir des classes avec des niveaux multiples. Les styles d'apprentissage constituent aussi des facteurs à prendre en considération. Un curriculum multidimensionnel axé sur les intérêts, les besoins et le vécu des apprenants, offre une souplesse inhérente au programme qui permettra à l'enseignant d'offrir un enrichissement et un rattrapage aux élèves. On encourage les enseignants à modifier leurs activités et à choisir leurs stratégies d'enseignement selon les intérêts, les besoins et les habiletés des élèves. On peut aussi modifier les modes de présentation d'évaluation du travail. Il faut parfois modifier l'environnement de l'apprentissage, afin de créer une atmosphère non-menaçante. Si on emploie l'apprentissage coopératif et que l'on favorise le développement d'une variété de stratégies d'apprentissage, on répondra aux besoins de la majorité des élèves dans la salle de classe.

Quelques élèves auront besoin d'un plan individuel élaboré, en collaboration avec l'équipe de planification de l'école. D'autres auront besoin de modifications spécifiques selon leurs propres difficultés d'apprentissage. Des stratégies pour les élèves en difficulté incluent :

- ▶ établir les règles et les attentes et les communiquer de façon claire;
- ▶ s'assurer que les tâches sont claires et réalisables;
- ▶ diviser les tâches en parties et fournir une rétroaction après chaque partie;

- ▶ fournir des délais de réponse suffisants;
- ▶ commencer une activité avec des questions ou des tâches que les élèves peuvent accomplir... le succès développera la confiance;
- ▶ donner des consignes verbalement et les accompagner de visuels, de modèles;
- ▶ donner fréquemment des rappels;
- ▶ créer un espace de travail tranquille loin des distractions pour les moments où l'élève a besoin de calme;
- ▶ enseigner des stratégies d'étude et d'organisation;
- ▶ identifier les forces de l'élève et élaborer des plans en fonction de ses forces;
- ▶ communiquer avec les parents.

Pour les élèves avec des besoins modérés, on ne modifie pas les résultats d'apprentissage, seulement les facteurs qui mènent à l'atteinte de ces résultats. Il faudra modifier les résultats d'apprentissage pour les élèves avec des besoins d'apprentissage sévères. Dans ce cas, l'enseignant(e) de français de base devrait être impliqué avec l'équipe de planification pour l'élaboration d'un plan de programme individualisé. L'annexe L comprend d'autres suggestions de stratégies pour répondre aux divers besoins des élèves.

### **La motivation**

On entend souvent que les élèves en français de base ont, à ce niveau, un manque de motivation et une attitude assez négative envers l'apprentissage du français. Sans motivation et perceptions positives de l'apprentissage, les élèves ont de la difficulté à apprendre. Selon les auteurs de *Motivation and Learning*, il y a six façons de maximiser la motivation dans une salle de classe :<sup>24</sup>

- ❶ une perception que l'apprentissage est **valable** : l'apprentissage sert à résoudre des problèmes ou répondre aux besoins des élèves, les activités d'apprentissage sont amusantes, et les défis des activités sont égales aux habiletés.

- ② une perception de **collaboration** : les apprenants participent dans l'élaboration des buts, des façons de représenter les apprentissages, des critères de l'évaluation des travaux. On fournit des occasions de faire des choix, de prendre des décisions et d'appliquer des connaissances antérieures.
- ③ une perception de **réussite** : chaque élève croit qu'il peut accomplir la tâche, que la tâche présente des défis et qu'il recevra une rétroaction à propos de son progrès.
- ④ une perception de **sécurité** : l'apprenant se sent en sécurité physiquement.
- ⑤ une perception d'être **valorisé** : ils ont un sentiment d'une appartenance; ils ont l'impression qu'on les écoute, et ils reçoivent des compliments pertinents et sincères.
- ⑥ une perception que l'apprentissage est **personnalisé** : l'apprentissage est basé sur le vécu de l'apprenant et ses connaissances antérieures; les activités d'apprentissage répondent aux intelligences multiples de l'apprenant.

Dans la discussion de l'apprentissage actif, à la section 3.2, les cinq dimensions du modèle d'apprentissage intitulé *Dimensions of Learning* ont été présentées. Ces dimensions ne fonctionnent pas de façon isolée : ces types de raisonnement ne sont ni discrets ni séquentiels ... ils sont interliés. Il faudrait aussi noter que *Dimension 1* (les attitudes positives) et *Dimension 5* (les habitudes mentales productives) constituent une toile de fond indispensable à l'apprentissage.

Les stratégies déjà mentionnées pour les élèves en difficulté constituent également de bonnes stratégies pour développer des attitudes positives chez tous les apprenants. Marzano<sup>25</sup> et d'autres chercheurs affirment que les attitudes positives comprennent les attitudes face au climat de la salle de classe et les attitudes reliées aux tâches de la salle de classe. Les enseignants peuvent aider les élèves à développer ces attitudes positives en utilisant les stratégies suivantes :

**reliées au climat :**

- ▶ établir un rapport avec chaque élève;
- ▶ démontrer des attitudes positives envers les élèves;

- ▶ démontrer des comportements justes et positifs;
- ▶ réagir, d'une façon positive, aux réponses tardives des élèves ou au manque de réponse;
- ▶ reconnaître et répondre aux différences individuelles;
- ▶ employer fréquemment des activités qui impliquent des mouvements physiques;
- ▶ établir et communiquer des règlements et des processus pour la salle de classe;
- ▶ introduire le concept de «*bracketing*» : des techniques qui aident à maintenir la concentration et l'attention. On peut, par exemple, suggérer que les élèves poussent les pensées qui les distraient hors de leur tête ou qu'ils mettent ces pensées dans une «boîte» pour les retrouver à un moment plus approprié;
- ▶ être conscient des situations qui menacent les élèves : le harcèlement des autres élèves, etc.

**reliées à la tâche :**

- ▶ établir un sentiment de confiance : être constant à propos de la valeur des tâches;
- ▶ varier les tâches et les façons de les présenter;
- ▶ créer des tâches liées aux intérêts et aux buts des élèves;
- ▶ donner une rétroaction fréquente et positive;
- ▶ diviser les tâches complexes en petites étapes;
- ▶ identifier et communiquer les comportements spécifiques visés attendez pendant et après le travail.

Ces stratégies appuient ce qui a été énoncé préalablement au sujet du profil de l'apprenant, de la démarche préconisée, des techniques et des sujets suggérés dans le cadre du curriculum multidimensionnel. L'emploi régulier et systématique de ces stratégie devrait aider les élèves à développer des attitudes positives envers l'apprentissage du français.

---

## 3.7 Planification

---

La section portant sur l'apprentissage actif, a fait ressortir plusieurs implications pour l'enseignant en ce qui a trait aux changements à apporter et aux rôles à jouer. Une planification à court et à long terme est primordiale si l'on veut présenter aux élèves des situations d'apprentissages qui tiennent compte des multiples intelligences, des multi-niveaux, des résultats d'apprentissage visés et de la variété de stratégies et de ressources recommandées

Trois types de planification s'avèrent utiles :

- ▶ la planification annuelle;
- ▶ la planification d'une unité communicative/expérientielle;
- ▶ la planification quotidienne.

**La planification annuelle** Dans la section 2.4.2 **Les exigences du curriculum**, il a été établi qu'il faut faire *un minimum de six unités par niveau et qu'il faut planifier ces unités afin d'étudier les cinq dimensions : intellectuelle, sociale, physique, civique et loisirs*. Un plan à long terme (un an) qui indique, par exemple, la dimension, le sujet ou le thème, les ressources, et le temps alloué est donc nécessaire.

**La planification d'une unité** Pour la planification ou l'élaboration d'une unité communicative/expérientielle, il faut respecter les composantes d'un curriculum multidimensionnel ainsi que ce que nous savons sur la nature de l'apprentissage. Le document à l'annexe M, *Paramètres à suivre pour élaborer une unité communicative/expérientielle*, présente un modèle pour cette planification. Si on travaille en intégrant les matières, il faut que tous les plans reflètent cette organisation du curriculum. On encourage chaque enseignant, lorsqu'il fait des plans, de les communiquer et de les partager avec les autres enseignants de l'école ou du district. Il faut planifier là où c'est possible, des occasions de réflexion et de discussion en ce qui concerne le développement professionnel et le support mutuel entre collègues. L'annexe K présente des exemples de feuilles de planification. Le tableau CONSTRUIRE, représente un modèle de planification d'une unité qui comprend plusieurs éléments d'un apprentissage actif.

***La planification  
quotidienne***

En ce qui a trait aux leçons quotidiennes, il faut incorporer les étapes de *pré-activité*, *d'activité* et de *post-activité* ainsi que les résultats d'apprentissage et les activités visées pour les habiletés langagières choisies. Pour les activités en groupe coopératif, il faut considérer les cinq éléments critiques de l'apprentissage coopératif et surtout, les habiletés sociales nécessaires pour accomplir le travail. Il existe aussi des façons de planifier de façon quotidienne, en fonction des intelligences multiples des élèves.

---

## 3.8 L'évaluation

---

### 3.8.1 Les principes d'évaluation en français langue seconde

**Toute évaluation doit être liée directement aux résultats d'apprentissage visés.** L'évaluation dans un programme multidimensionnel doit s'appuyer sur les principes d'ouverture, de dynamisme, et de systématicité dont nous avons discutés dans la section 2.3.5.

Elle peut être diagnostique, formative ou sommative. L'évaluation **diagnostique** a lieu au début d'une unité, d'un cours ou d'une leçon. Son but est d'identifier les intérêts des élèves et de faire un bilan des acquis préalables pour que l'on puisse mieux planifier les activités d'apprentissage. L'évaluation **formative** est une vérification continue du progrès de l'élève. Elle se fait avant, pendant et après l'apprentissage. L'évaluation **sommative** s'effectue à la fin d'un cycle d'apprentissage, soit à la fin d'une unité, d'un thème ou d'une année. Elle vise à vérifier les résultats d'apprentissage. De plus, dans une salle de classe communicative/ expérimentielle, l'évaluation doit refléter les principes suivants :

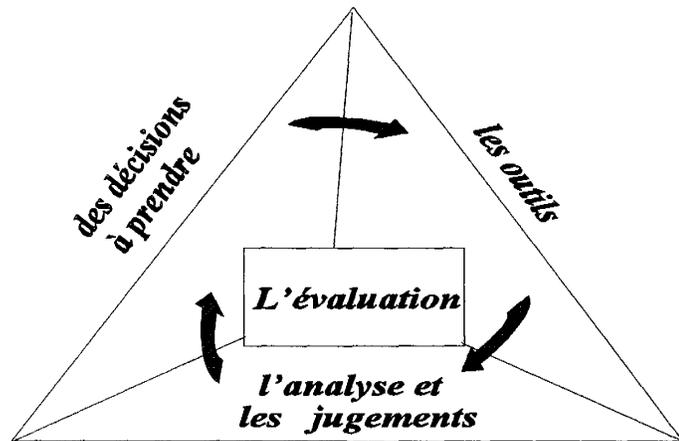
1. *L'évaluation reflète l'enseignement : le contenu et l'approche;*
2. *L'accent est mis sur la communication orale;*
3. *Les tâches sont contextualisées, communicatives, signifiantes, et intéressantes;*
4. *Les éléments de la langue et de la culture ainsi que les stratégies d'apprentissage sont intégrés dans les tâches communicatives d'évaluation;*
5. *Les directives pour accomplir la tâche communicative d'évaluation sont claires, concises, précises et en français.*

La théorie de l'évaluation et ses liens avec la pédagogie constructiviste ont été présentés dans le cadre théorique de ce programme d'études. L'idée traditionnelle de l'évaluation est celle d'un test écrit ou d'un examen pour faire vérifier la réussite ou l'échec d'un élève après une période d'apprentissage.

De nos jours, l'évaluation est perçue comme partie intégrale du processus d'apprentissage et comme moyen de promouvoir l'apprentissage. On vise une évaluation qui privilégie l'apprentissage autonome et l'éducation à vie durant. Cette section fut élaborée pour présenter aux enseignants différentes façons afin d'évaluer l'apprentissage du français de base en contexte d'apprentissage. Il est essentiel d'évaluer l'apprentissage des élèves à l'aide de stratégies et d'outils variés.

Cette section se divise en trois volets:

1. Des outils pour la cueillette des informations
2. L'analyse et les jugements sur ces informations
3. Les décisions à prendre suite à l'évaluation



### 3.8.2 Des outils

Il existe un vaste éventail d'outils pour observer et évaluer l'apprentissage. Parmi ceux-ci, les exemples ci-dessous correspondent davantage à l'évaluation des résultats de l'apprentissage de ce programme et reflètent les approches recommandées pour le secondaire 1er cycle:

- les dossiers d'apprentissage;
- les observations anecdotiques;
- les listes de vérification;
- les grilles à remplir;
- des portfolios.

## Les dossiers d'apprentissage

On vise l'apprentissage du français de base par le biais de tâches significatives. La section 3.3 et l'annexe J suggèrent des projets authentiques et de nombreuses façons de présenter ces projets. Il s'en suit que les dossiers d'apprentissage occupent une place importante dans l'évaluation de ces derniers. Le dossier d'apprentissage peut aussi inclure des fiches anecdotiques, des listes de vérification, des grilles, etc.

### Les avantages des dossiers d'apprentissage

- ▶ Un dossier du travail reflète plus précisément toute la gamme des connaissances et des habiletés de l'élève.
- ▶ Plus la collection est variée, plus on a l'occasion de faire appel aux intelligences de l'élève (les intelligences multiples), et plus l'élève a l'occasion de démontrer son succès.
- ▶ Le dossier permet l'évaluation du développement continu de l'élève.

### Les fiches anecdotiques :

*On évalue le savoir et le savoir-faire*

Les observations systématiques des élèves impliqués dans une variété de situations d'apprentissage doit refléter leur style d'apprentissage. La façon dont on apprend est aussi importante que ce qu'on apprend; on évalue donc le savoir et le savoir-faire.

Les observations systématiques peuvent fournir aux élèves une rétroaction continue sur leurs progrès. Pour que la rétroaction soit rentable pour l'élève, l'enseignant doit avoir expliqué clairement les critères de réussite. Un exemple servira à démontrer ce point :

*Lors d'un travail coopératif, on a révisé les règles pour travailler en groupe et on les a affichées sur une carte en T. (les critères du succès).*

## Carte en T : comment travailler en groupe

Ce que je vois	Ce que j'entends
<ul style="list-style-type: none"><li>▶ les têtes ensemble</li><li>▶ les membres restent avec le groupe</li><li>▶ on fait signe de la tête ou du pouce</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▶ le français</li><li>▶ les petites voix</li><li>▶ les mots d'encouragement</li></ul>

L'enseignant observe les groupes et leur fournit une rétroaction en basant ses observations aux critères de la Carte en T. Les points forts et les points à améliorer sont dégagés pour le groupe.

Les conseils suivants aideront à planifier des observations valables:

- Planifier des observation d'activités variés : production orale interactive et non-interactive, compréhension orale/écrite.
- Indiquer la date et le contexte (type d'activité) afin de noter le progrès tout au long d'un semestre ou de l'année.
- Utiliser une fiche d'observation (Annexe I) pour vérifier que si on en a négligé un élève ou si on a porté trop d'attention à un autre.
- Planifier seulement l'observation d'un certain nombre d'élèves à la fois.
- Pour observer des groupes, inscrire les noms des élèves par groupes.
- Pour observer des individus et l'interaction entre les individus, inscrire les noms selon le plan de classe.

### Fiche anecdotique

<b>Nom de l'élève : Samantha</b> <b>Date : le 12 novembre</b>
<b>Contexte : Travail de groupe pour préparer un contenant environnemental</b>
<b>Observations : Samantha ne respecte pas son rôle et essaie de contrôler tout.</b>
<b>Inférences/interprétations : vérifie si elle comprend son rôle et la tâche du groupe.</b>

### Les avantages des observations anecdotiques

- ▶ Elles sont basées directement sur le processus et le contenu de l'apprentissage dans la salle de classe.
- ▶ Plus il y a de variété parmi les observations, plus il y a d'occasions de toucher à plusieurs intelligences de l'élève (les intelligences multiples) et plus il y a d'occasions pour l'élève de démontrer son succès.
- ▶ Les observations liées aux critères établis démontrent ce que l'élève fait pour réussir.
- ▶ Les observations anecdotiques et systématiques dégagent certaines réponses et réactions des élèves. La fréquence de celles-ci peut guider l'apprenant à réfléchir à son apprentissage.

### L'auto-évaluation

*On ne doit pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'évaluation.*

On ne doit pas sous-estimer le rôle des élèves dans le processus d'évaluation. Par l'auto-évaluation et la co-évaluation l'élève participe davantage à son apprentissage et assume plus de responsabilité face à celui-ci. À l'aide de l'auto-évaluation, l'élève réfléchit à ce qu'il est en train d'apprendre, à ce qu'il a appris et comment il l'a appris.

*Pour développer des habiletés en auto-évaluation, les élèves doivent avoir beaucoup d'occasions de pratiquer ce mode d'évaluation.* Au niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle, un bon moyen de renforcer les habiletés d'auto-évaluation et de co-évaluation des pairs (des concepts introduits à l'élémentaire) est l'utilisation de **listes de vérification** et de **grilles d'accompagnement**. Celles-ci contiennent des critères objectifs et observables. Il s'agit simplement, dans la plupart des cas, de cocher la présence ou l'absence des éléments.

Les critères de référence utilisés en contexte d'observation anecdotique peuvent aussi servir comme éléments d'une liste de vérification.

Le même exemple de travail coopératif servira à démontrer ce point :

Lors d'un travail coopératif, l'enseignant révisé les règles pour

travailler en groupe et il les affiche sur une carte en T. L'enseignant explique à la classe que chaque membre du groupe va faire une auto-évaluation à la fin de l'activité. L'élève reçoit une liste de vérification avant l'activité. Lorsque l'activité est terminée, il coche sur la liste chaque comportement qu'il a démontré.

### Comment j'ai travaillé en groupe

Groupe \_\_\_\_\_

Nom \_\_\_\_\_

Coche (✓) «oui» ou «non» selon ta participation à l'activité :

	oui	non
<p style="text-align: center;"><b>Ce que j'ai fait</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ les têtes ensembles</li> <li>▶ rester avec le groupe</li> <li>▶ des signes de tête ou du pouce</li> </ul>		
<p style="text-align: center;"><b>Ce que j'ai utilisé</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ le français</li> <li>▶ des mots d'encouragement</li> <li>▶ une petite voix</li> </ul>		

Cette même liste de vérification présente à l'enseignant un moyen efficace d'observer ses élèves.

### L'évaluation des pairs

*Le projet final à la fin d'une unité présente une bonne occasion pour l'évaluation par les pairs*

Les élèves comprendront mieux les critères importants d'une activité, d'une présentation ou d'un projet à force d'observer et d'écouter leurs pairs. Le projet final à la fin d'une unité présente une bonne occasion pour l'évaluation par les pairs. Au niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle, il vaut mieux établir les critères et les processus en collaboration avec les élèves et discuter les comportements nécessaires pour ne pas gêner leurs pairs. Il est utile d'employer des listes de vérification et des grilles d'accompagnement qui ne contiennent que des informations observables et objectives. L'enseignant et ses élèves peuvent profiter de l'occasion pour utiliser les méthodes suivantes :

- Avec l'aide d'une liste de vérification des exigences du projet, un élève peut vérifier si son partenaire les a toutes réalisées . En même temps, l'autre partenaire peut pratiquer / démontrer / lire son projet dans un environnement non menaçant.
- L'élève donne/reçoit la rétroaction pour améliorer son projet avant l'étape de production finale.
- Les auditeurs qui évaluent une présentation sont activement impliqués dans l'activité et ne sont plus des auditeurs passifs.
- Pendant une présentation orale, l'évaluation des pairs offre à l'enseignant une occasion propice d'évaluer la compréhension orale des auditeurs.
- L'évaluation des pairs fournit une rétroaction utile aux élèves, surtout s'il agit d'un comportement observable (parle assez fort, regarde ton auditoire, utilise des gestes).
- L'évaluation des pairs offre aux élèves une occasion propice d'écouter sélectivement (pour l'information recherchée sur une grille) ou d'apprendre quelque chose de nouveau. Par exemple, un élève présente une critique d'un film ou d'une chanson. À l'aide d'une liste de phrases de la présentation, les auditeurs indiquent leur compréhension avec un «X» ou un «✓».

Pour des exemples de grilles d'accompagnement et de listes de vérification, voir l'annexe I.

### Les avantages des listes de vérification et des grilles

- ▶ Les listes et les grilles dégagent les éléments d'une activité, d'une présentation ou d'un projet qui sont importants et valorisés; et elles les rendent évidents aux élèves.
- ▶ Les listes et les grilles sont faciles et pratiques à utiliser pour l'élève soit pour l'auto-évaluation, soit pour l'évaluation des pairs.
- ▶ Pour l'élève et l'enseignant, les listes et les grilles sont faciles à compléter.
- ▶ Les listes permettent aux élèves de vérifier et de corriger leur performance au cours d'une tâche.
- ▶ Les grilles aident au développement des habiletés de planification.

### Le portfolio de travail

Un portfolio est une collection du travail sélectionnée *selon une intention bien définie*. L'intention est déterminée par les résultats d'apprentissage visés. Le portfolio démontre les meilleurs travaux de l'élève, les différents genres d'activités d'apprentissage, le progrès de l'élève, et peut-être les ressources disponibles pour l'élève. L'élève choisit ses productions à placer dans son portfolio. L'enseignant doit éviter de porter un jugement sur le choix de l'élève. D'habitude l'enseignant en collaboration avec ses élèves détermine les critères exigés. Ceux-ci peuvent alors servir de liste de vérification que l'élève utilise pour effectuer ses choix et pour dresser une table de matière pour son portfolio. Voici un exemple de critères de sélection ou de liste de vérification :

#### Portfolio de travail

**Titre :** J'apprends en faisant beaucoup de choses

Dans mon dossier de travail, j'inclus les éléments suivants :

- un (1) diagramme Venn de comparaison;
- un (1) rap ou une (1) comptine : bande sonores ou bande vidéo;

- un (1) sondage avec un (1) graphique;
- une (1) auto-évaluation;
- une (1) activité faite en groupe;
- un (1) dessin;
- une (1) bande dessinée;
- l'évaluation d'un jeu de rôle avec un(e) partenaire.

L'élève doit expliquer les raisons de ses choix. C'est cette explication qui force l'élève à examiner son propre travail et à réfléchir à son apprentissage. Il peut évaluer sa capacité de réinvestir ses stratégies dans une nouvelle situation ou dans une situation revisitée. L'explication peut se faire de différentes façons selon l'intention du portfolio :

- coller des autocollants ou des icônes qui indiquent l'habileté langagière (écouter, parler, lire, écrire) qu'on a utilisée pour accomplir l'activité;
- découper et coller des étiquettes ou des dessins qui indiquent «fait en groupe», «fait tout seul», ou «avec mon/ma partenaire» pour chaque activité;
- organiser les activités par ordre de préférence;
- organiser les activités par ordre d'importance;
- organiser les activités par ordre de difficulté;
- indiquer, à l'aide d'une liste de stratégies, l'endroit où l'on a utilisé une certaine stratégie;
- écrire un petit paragraphe en expliquant le choix d'un certain travail. Par exemple : *J'ai choisi cette bande dessinée parce que j'aime le caractère principal et j'ai appris des mots à utiliser pour demander un rendez-vous. J'ai aussi appris comment dessiner les personnes;*
- enregistrer des explications sur une audio-cassette ou une vidéo cassette.

Les portfolios démontrent le progrès de l'apprenant pendant un certain projet et une certaine période de temps, et servent également d'outils d'auto-évaluation. Ils encouragent la fierté,

l'appartenance et un bon estime de soi parmi les apprenants. Ils sont motivants pour les élèves et encouragent l'apprentissage autonome.

### **Les avantages des portfolios**

- ▶ Le portfolio démontre ce que l'élève doit faire pour réussir.
- ▶ Le portfolio présente aux élèves une bonne occasion d'examiner leur propre travail.
- ▶ Si les composantes du portfolio touchent une variété d'intelligences (les intelligences multiples), l'élève a de plus grandes occasions de démontrer son succès.
- ▶ Le portfolio demande aux élèves de passer un jugement sur leur propre travail.
- ▶ Le portfolio fournit à l'enseignant une bonne occasion de présenter le travail de l'élève aux parents et de leur expliquer l'importance de la réflexion de l'élève.
- ▶ L'enseignant peut utiliser le portfolio pour démontrer les points forts et les points à développer à l'élève et à ses parents. C'est un bon outil de reportage.

Voir l'annexe I pour un résumé des caractéristiques d'un portfolio. Il est à noter que dans les derniers paragraphes sur l'auto-évaluation, l'évaluation des pairs et les portfolios, on a commencé la discussion de l'analyse et de jugement.

#### **3.8.3 L'analyse et les jugements**

Après avoir recueilli des informations, il faut passer au deuxième volet de l'évaluation : l'analyse et le jugement. L'analyse, et le jugement informent sur les décisions pédagogiques à prendre.

Tous les élèves ont des forces et des faiblesses. L'emploi des critères spécifiques permet de porter un bon jugement sur les divers aspects du rendement des élèves et sur l'efficacité de l'enseignement. Il existe des échelles d'appréciation dans la vie de tous les jours. Par exemple :

- dans les jeux olympiques on juge le patinage artistique en utilisant une échelle d'appréciation (les numéros de 1 à 6), basée sur des critères spécifiques qui sont connus par les participants;
- \* \* \* \* \* indique un excellent film ou un excellent restaurant
- A+ indique l'excellence dans un rendement académique.

On se fit à ces appréciations puisqu'elles sont basées sur nos connaissances et nos expériences antérieures.

Par contre, si nous voulons opérer un restaurant de cinq étoiles, ou si nous voulons mériter un A+ dans un projet académique, *il faut connaître les critères sur lesquels l'appréciation est basée*. Si nous voulons aussi que nos élèves démontrent une excellence en français de base, il faut articuler cette notion d'excellence : ce que l'apprenant doit savoir et pouvoir faire. Cette notion d'excellence est décrite par **les résultats d'apprentissage**. Les résultats déterminent ce que l'élève devrait être capable de faire et ce que l'on doit évaluer.

On parle souvent de rubriques. Une **rubrique** est un ensemble de **critères** qui décrivent de façon **claire, précise et complète** différents niveaux de compétence ou de développement d'un objet (un produit, une organisation, etc.), ou dans une action (une performance, un processus, une habileté).<sup>26</sup>

L'exemple ci-dessous de l'appréciation de l'excellence du restaurant à cinq étoiles illustre un type de rubrique. Les descriptions viennent de nos expériences et nos connaissances des restaurants.

### Les Restaurants

	La nourriture	Le service	L'environnement
★	qualité basse, mal préparée, pas de variété	un serveur pour 20 tables, mélange des commandes	20 tables serrées dans une petite salle
★★	qualité inconsistante, peu de variété	deux serveurs, peu d'erreurs, très lent	propre mais sans décoration
★★★	qualité adéquate, peu de variété	trois serveurs, service irrégulier	propre, la décoration est parfois inappropriée
★★★★	bonne qualité, avec une variété de choix	un serveur/quatre tables, service rapide	propre, un décor approprié
★★★★★	haute qualité cuite à la perfection, choix divers	un serveur/deux tables, pas d'erreurs, extrêmement poli	propre, assez d'espace entre les tables pour assurer l'intimité

Cette rubrique est du type **analytique**. Elle permet l'analyse de chaque critère.

Il y a aussi des rubriques **holistiques**. Le format de celles-ci comprend des descriptions dressées en ordre hiérarchique. L'exemple qui suit sert de modèle de rubrique holistique :

Un enseignant a fait les observations suivantes sur ses élèves :

- ne réagit pas, ou très peu lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle;
- confirme en anglais ce qu'on lui dit en français;
- répond en anglais lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle;
- répond en français lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle.

En analysant les observations, on voit que toutes les réactions, sauf la première, démontrent un niveau de compréhension orale, et que la dernière démontre une compréhension et une production orale. On peut les ranger sur une échelle d'appréciation et utiliser cette échelle pour évaluer l'interaction communicative de la salle de classe :

<b>Rubrique holistique pour la communication quotidienne en classe</b>	
<b>Rendement</b>	<b>Description du rendement</b>
4 <u>excellent</u>	répond en français en démontrant une prise de risques et/ ou de l'originalité
3 <u>compétent</u>	répond en français lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle
2 <u>en développement</u>	répond en anglais lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle ou confirme en anglais ce qu'on lui dit en français, puis répond en français
1 <u>à développer</u>	ne réagit pas, ou très peu lorsque l'on s'adresse à lui ou à elle

Les rubriques analytiques et holistiques comprennent les composantes suivantes :

### **1. Résultat visé**

Il faut clairement préciser l'intention de la rubrique qui est d'évaluer le rendement de l'élève face à un résultat d'apprentissage.

## **2. Les critères de succès avec au moins trois exemples.**

**Les critères du succès doivent être clairs, précis, co-développés avec les élèves si possible, et connus par tous.**

Les exemples sont les travaux qui démontrent les critères du succès. L'enseignant peut choisir les travaux des élèves ou en développer lui-même. Il est important d'en présenter au moins trois parce qu'il y a plusieurs bonnes réponses et plusieurs bons moyens de faire une tâche ou de démontrer le succès. En utilisant trois exemples, on peut impliquer les élèves en établissant des critères ensemble. On leur demande d'identifier les critères qui sont présents dans les trois exemples et qui en expliquent leur succès. On peut faire cette activité à l'aide d'un diagramme Venn de trois cercles. Si la tâche comprend une présentation orale, une bande vidéo des trois exemples serait très utile.

## **3. Un nombre pair (2, 4 ou 6) des niveaux**

Lorsqu'on a un nombre impair de niveaux, on a tendance à situer la plupart des élèves au milieu, sans référence aux critères qui font la différence entre les niveaux. On utilise l'avant-dernier niveau comme seuil de réussite et on réserve le plus haut niveau pour tout ce qui dépasse «le seuil».

## **4. Des descripteurs qui décrivent chaque niveau de performance.**

Les descripteurs décrivent clairement les critères pour chaque niveau. Les différents niveaux doivent être faciles à identifier et doivent indiquer clairement ce qu'il faut faire pour atteindre le prochain niveau. Les distances entre les niveaux doivent être égales.

Les tableaux suivants sont des exemples de rubriques analytiques pour une présentation orale et pour un projet écrit en français de base :

## Présentation orale

	à développer	en développement	bien	excellent
<b>Contenu</b>	▶ peu de détails-clés	▶ contient quelques idées-clés mais avec peu de détails qui les appuient	▶ contient des idées-clés et quelques détails qui les appuient	▶ contient des idées-clés et des détails qui les appuient
<b>Organisation</b>	▶ pas de suite des idées	▶ a des difficultés avec la suite des idées	▶ le discours est en ordre et facile à suivre	▶ le discours est en ordre logique et facile à comprendre
<b>Présentation</b>	▶ pas de contact des yeux avec l'auditoire	▶ essaie d'établir un contact des yeux avec l'auditoire  ▶ a de la difficulté à saisir l'attention de l'auditoire	▶ établit un contact des yeux  ▶ saisit généralement l'attention de l'auditoire	▶ établit avec consistance le contact des yeux  ▶ saisit et maintient l'attention de l'auditoire
<b>Communication</b>	▶ énormément de difficulté à parler	▶ manque d'assurance  ▶ peu de visuels pour l'accompagner	▶ parle clairement	▶ parle clairement avec assurance et aise

## Projet écrit

	à développer	en développement	bien	excellent
<b>Contenu</b>	▶ manque d'idées-clés	▶ contient quelques idées-clés mais avec peu de détails qui les appuient	▶ contient des idées-clés et quelques détails qui les appuient	▶ contient des idées-clés et des détails qui les appuient
<b>Organisation</b>	▶ pas de suite d'idées	▶ a des difficultés avec la suite des idées	▶ le discours est en ordre et facile à suivre	▶ le discours est en ordre logique et facile à comprendre
<b>Présentation</b>	▶ pas de support visuel ou les visuels ne conviennent pas	▶ peu de support visuel approprié	▶ des visuels appropriés en nombre et en qualité	▶ beaucoup de visuels de haute qualité
<b>langue</b>	▶ plusieurs erreurs qui rendent la lecture et la compréhension difficiles	▶ des erreurs fréquentes mais le contenu est lisible, les habiletés émergentes	▶ peu d'erreurs : une grammaire typique pour le niveau. Pas d'erreurs majeures	▶ peu d'erreurs, dépasse la grammaire et le vocabulaire typique pour le niveau

À l'aide de telles rubriques, la communication du rendement de l'élève, soit à l'élève, soit aux parents, peut porter spécifiquement sur des points clairs et l'évaluation peut rester objective, précise et positive.

#### Les avantages des rubriques

- ▶ Pour l'élève, l'évaluation de sa performance avec des rubriques force une réflexion à un niveau élevé, une originalité, une prise de risques, et un jugement sur la qualité de son propre rendement.
- ▶ L'évaluation de la performance de l'élève avec des rubriques démontre à l'élève et aux parents ce que l'élève doit faire pour réussir.
- ▶ Les différents niveaux de qualité sont faciles à identifier et indiquent clairement ce qu'il faut faire pour atteindre le prochain niveau.
- ▶ Les rubriques indiquent clairement aux élèves comment passer un jugement sur leur propre travail.
- ▶ Les rubriques sont basées directement sur le processus et le contenu de l'apprentissage dans la salle de classe.
- ▶ Les rubriques sont basées sur une communication authentique.
- ▶ Si les tâches touchent à une variété d'intelligences (les intelligences multiples), l'élève a plus d'occasions de démontrer son succès et de dégager ses points forts et ses points à améliorer.
- ▶ Les évaluations de la performance de l'élève avec des rubriques se placent facilement dans un dossier.
- ▶ Une rubrique est un excellent outil de reportage.

Les rubriques fournissent des informations précises et significatives sur le progrès de l'élève, aident à clarifier les attentes d'une tâche ou d'une activité, et aident à montrer aux élèves les étapes pour atteindre le prochain niveau. En démontrant aux élèves ce qui constitue une performance acceptable ou inacceptable, les rubriques servent à encourager l'auto-évaluation et la réflexion.

#### *La répartition de l'évaluation*

Dans une approche multidimensionnelle, les apprenants développent leurs habiletés de compréhension, de négociation et de production. Chaque unité d'enseignement vise le développement intégré de ces habiletés, mais il faut se rappeler que l'on met l'accent sur la communication orale. Le processus d'évaluation doit donc

incorporer toutes les habiletés en mettant l'accent sur l'oral.

Le tableau qui suit indique la répartition de l'évaluation d'une part en fonction des habiletés, et de l'autre part de la distinction entre la communication du message et la précision de la forme.

**Tableau 8**

**La répartition de l'évaluation : 7<sup>e</sup>-9<sup>e</sup> année**

Habiletés	Pourcentages			
	Total	Message	Forme	
Compréhension orale	40%	35%	5%	70%
Production orale interactive	20%	15%	5%	
Production orale non-interactive	10%	5%	5%	
Compréhension écrite	15%	10%	5%	30%
Production écrite	15%	10%	5%	
		Accent sur le message	Accent sur la forme	

**3.8.4 Les décisions à prendre**

Chaque type d'évaluation, soit diagnostique, formative, ou sommative vise la prise de décisions. Pour l'évaluation diagnostique, les données informent l'enseignant à propos de la nature des activités d'apprentissage qu'il faut planifier. En ce qui concerne l'évaluation formative, on retourne à la définition employée dans les trousseaux du *Projet pancanadien en évaluation en français de base* :

«Elle a pour objet de fournir des informations pertinentes à l'enseignant et une rétroaction utile à l'élève sur la progression de ses apprentissages relativement aux résultats visés afin de lui assurer un enseignement et des mesures d'appui toujours adéquats.» (p. 2, version provisoire, niveau avancé)

La rétroaction doit être précise, compréhensible, utile et continue. Les décisions à prendre comprendront la nature des activités d'apprentissage subséquentes pour assurer l'appui nécessaire et les correctifs à apporter.

Pour l'évaluation sommative qui vérifie l'atteinte des résultats d'apprentissage à la fin d'une unité ou d'une année, les données répondent aux questions à propos de la promotion de l'élève ou de l'attribution des crédits. Ce type d'évaluation sert aussi à informer l'enseignant sur l'efficacité de son enseignement.

Il faut partager et communiquer le rendement de l'élève avec lui-même et avec ses parents pour valider l'apprentissage et diriger la prise de décisions sur l'apprentissage subséquent. Il faut communiquer, sur une base régulière, ce rendement par rapport à l'atteinte des résultats d'apprentissage. Cette communication sera validée par une variété d'instruments d'évaluation utilisés dans une variété de contextes.

La rétroaction est souvent fournie à l'élève de façon informelle par des commentaires positifs en salle de classe. Les commentaires détaillés écrits sur les travaux des élèves sont en pleine évidence aussi. De plus en plus on recommande l'emploi des conférences enseignant-élève et des journaux de réponse entre enseignant-élève. Ces communications sont plus interactives et s'assurent que l'élève comprendra ses réussites et ce qu'il peut faire pour améliorer ses performances.

La communication du progrès de l'élève aux parents peut se faire par plusieurs moyens : les rapports anecdotiques ou les notes à la maison, les appels à la maison, les rencontres axées sur l'élève, et les bulletins scolaires. Il est essentiel d'établir une interaction variée et fréquente entre l'enseignant, l'apprenant et ses parents.

Dans la perspective d'une éducation axée sur les résultats d'apprentissage, le bulletin scolaire doit changer afin de refléter les performances et les compétences de l'apprenant en fonction des résultats d'apprentissage. De plus, en français de base, il faut communiquer de façon efficace les compétences de l'élève selon un curriculum multidimensionnel. Le bulletin scolaire doit donc être le plus descriptif que possible.

La politique du reportage et des bulletins scolaires reste la responsabilité des conseils scolaires ou des écoles. L'enseignant de français de base peut jouer un rôle actif dans l'élaboration de cette politique ou d'un bulletin scolaire.

### **3.8.5 Un mot final**

Les enseignants sont habitués de faire des listes de vérification pour la planification de l'enseignement. L'annexe I, présente une liste de vérification pour aider les enseignants à planifier ou à vérifier leurs activités d'évaluation.

Tel que noté au début de cette section, la discussion des outils, de l'analyse et du jugement s'applique à tous les types d'évaluation. Le tableau qui suit sert de résumé graphique.

**Tableau 9**

*Un résumé des types d'évaluation*

	<b>Évaluation diagnostique</b>	<b>Évaluation formative</b>	<b>Évaluation sommative</b>
<b>quand?</b>	au début d'une unité, d'un cours, d'un projet	avant, pendant et après l'apprentissage	à la fin d'un apprentissage
<b>par qui?</b>	enseignant, élève	élève, pairs ou enseignant	enseignant, élève
<b>pourquoi?</b>	Identifier les expériences, les acquis préalables, les intérêts de l'élève	- permettre une rétroaction sur le progrès de l'élève	- vérifier les résultats d'apprentissage d'un programme ou d'une partie d'un programme
<b>outils</b>	- questionnaires - pré-tests	- dossier de l'élève - grilles d'observation - fiches anecdotiques - échelles d'appréciation - fiches d'autocorrection et d'auto-évaluation - contrôles - examens	- portfolio - projets, présentations - échelles d'appréciation - grilles d'observation - examens
<b>décision à prendre</b>	nature des activités d'apprentissage	- nature des activités d'apprentissage subséquentes - correctifs à apporter	- promotion de l'élève - attribution de crédits - efficacité du programme

Adapté de *Français langue seconde, Guide d'évaluation des élèves de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*, ministère de l'Éducation de l'Alberta, 1992.





## 4. *Lexique*



---

## 4.0 Lexique<sup>27</sup>

---

**bracketing** : des techniques pour aider l'apprenant à maintenir la concentration et l'attention. On peut, par exemple, suggérer que les élèves poussent les pensées qui les distraient hors de leurs têtes ou qu'ils mettent ces pensées dans une «boîte» pour les retrouver à un moment plus approprié.

**circonlocution** : stratégie qui essaie de trouver d'autres moyens de soutenir une communication lorsque l'on veut exprimer une idée et que l'on ne trouve pas le mot juste.

**code linguistique** : comprend le système de sons et de symboles, le lexique, la grammaire et les attributs du discours.

**cognition** : ensemble des activités et des processus internes inhérents à l'acquisition de connaissances, à l'information, à la mémoire, à la pensée, à la créativité, à la perception ainsi qu'à la compréhension et la résolution de problèmes.

**cohérence** : rapport logique, faisant partie d'un contexte, entre les idées du discours.

**cohésion** : rapports entre les éléments linguistiques au niveau des mots, des phrases ou du discours.

**conflit cognitif** : un conflit entre ce que l'apprenant sait déjà et ce qu'il essaie de comprendre.

**constructivisme** : théorie de l'apprentissage qui parle de l'apprentissage comme la construction du savoir et du savoir faire.

**contexte** : éléments qui situent une communication et lui donnent une signification particulière : *qui, quoi, où, quand, pourquoi et comment*.

**cueillette** : collecte des données.

**discours** : groupe d'énoncés organisés exprimant une ou plusieurs idées sous forme soit orale, soit écrite.

**discours expressifs** : discours basés sur l'expression des émotions, des goûts, des sentiments (par exemple : une lettre, une réaction émotive orale ou écrite, un récit d'événements réels commentés, etc.)

**discours incitatifs** : discours basés sur l'acte de persuader ou de convaincre (par exemple : une affiche publicitaire, une consigne, une recette, une incitation à participer à un jeu etc.)

**discours informatifs** : discours basés sur la transmission d'informations, c'est-à-dire, s'informer ou informer (par exemple : un compte rendu, un article d'encyclopédie, une émission de télévision informative, un film documentaire, etc.)

**discours poétiques-ludiques** : discours basés sur le besoin d'imaginer ou d'exploiter le langage (par exemple : un conte, un poème, une chanson, etc.) et sur le besoin de s'amuser avec les mots ou d'amuser les autres (par exemple : une charade, une devinette, etc.)

**erreur** : étape toute naturelle et normale dans le processus de l'apprentissage.

**évaluation diagnostique** : a lieu au début d'une unité, d'un cours ou d'une leçon. Son but est d'identifier les intérêts des élèves et de faire un bilan des acquis préalables de façon à planifier un enseignement qui respecte les besoins éducatifs des élèves.

**évaluation formative** : processus continue qui s'intègre à la démarche d'apprentissage; qui vise à promouvoir et à vérifier les progrès de l'individu.

**évaluation sommative** : s'effectue à la fin d'une unité, d'un cours ou d'un programme; est un jugement de la compétence globale des élèves.

**gestion** : l'organisation, l'administration, par exemple : la gestion participative d'une salle de classe implique la participation active des apprenants dans l'établissement des règles de la salle de classe et l'organisation de la salle de classe.

**habileté langagière** : une capacité acquise de pouvoir communiquer effectivement, soit en écoutant, en parlant, en lisant ou en écrivant.

**le plan local** : en parlant de l'étude de la culture, on recommande que l'on commence avec les expériences et l'environnement actuel de l'apprenant. Le plan local peut comprendre la communauté, la région, le comté, etc.

**lignes directrices** : paramètres à suivre; les étapes principales.

**métacognition** : une réflexion des processus de pensée pour que l'on puisse transférer les connaissances et les habiletés d'une situation à une autre.

**mot apparenté** : mot qui est semblable dans différentes langues et qui a la même signification (par exemple : hôpital/hospital).

**mot-clé** : mot qui est important pour comprendre une communication.

**négociation** : interaction linguistique entre un individu et son environnement faisant intervenir à la fois la compréhension et la production.

**portfolio** : une compilation intentionnelle de travaux d'un élève afin de montrer ses efforts, son cheminement ou ses réalisations durant une certaine période de temps.

**rétroaction** : un processus systématique qui a pour but de donner de l'information ou de l'évaluation à un apprenant. Les meilleurs rétroactions sont précises, compréhensibles, utiles et continues.

**texte** : combinaison d'une série d'idées reliées, présentées oralement ou par écrit, pour communiquer (par ex: une salutation, un discours, un bulletin de nouvelles, une lettre, un roman).

**rubrique** : guide descriptif pour l'évaluation des travaux des élèves. Une rubrique comprend des critères d'évaluation, des descriptions qualitatives des différences de niveaux et un guide de notation.

**tolérance envers l'ambiguïté** : stratégie qui consiste à maintenir une attitude positive en ne se laissant pas frustrer par le manque de compréhension totale d'une communication et/ou qui laisse les apprenants utiliser leurs connaissances afin d'extraire le sens d'une communication donnée, sans qu'ils en comprennent nécessairement tous les mots ou tous les détails.

**transdisciplinaires** : à travers chaque discipline ou chaque matière.



# 5. *Notes*



## Notes - secondaire 1<sup>er</sup> cycle

1. Page 10 Page 5, *Les résultats d'apprentissage : à l'aube du 21<sup>e</sup> siècle*, Diane Racette pour l'ACELF, juillet 1997.
2. Page 17 Tiré de *Programmes des Écoles Publiques, 1996-1997*, ministère de l'Éducation et de la Culture.
3. Page 23 Adapté de *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*, Jacqueline Grennon, Brooks & Martin G. Brooks, Association for Supervision and Curriculum Development, 1993.
4. Page 31 Page 3, *Syllabus Culture*, Étude nationale sur les programmes de français de base
5. Page 32 Page 5, *Syllabus Formation Langagière Générale* Étude nationale sur les programmes de français de base
6. Page 37 Adapté de *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de classe participative, Volume 1*, pages 35-37, Jacqueline Caron, les Éditions de la Chenelière, 1994.
7. Page 39 Adapté de *Multiple Intelligences in the Classroom*, Thomas Armstrong, Association for Supervision and Curriculum Development, 1994 et de *The First Seven...and the Eighth: a conversation with Howard Gardner*, Educational Leadership, Volume 55, no. 1, September 1997; ASCD
8. Page 46 Adapté du *Programme d'études et guide d'enseignement : Français de base 10, 11, 12 (version provisoire)* ministère de l'Éducation et de la Culture, Nouvelle-Écosse, 1996
9. Page 47 Page 6.11, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997
10. Page 50 Tiré de *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997
11. Page 50 Tiré de *Plan de perfectionnement en français langue seconde : Interaction orale*, Roger Tremblay, Centre Éducatif et Culturel Inc., 1991
12. Page 51 *Les stratégies : à la recherche du temps non perdu*, Viv Edwards, La Revue d'AQEFLS, Vo. 18, N° 1 et 2, 1996

13. Page 53 Page 6.29, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle Manitoba, 1997
14. Page 59 Adapté de *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*, James Bellanca & Robin Fogarty, IRI/Skylight Publishing, 1991
15. Page 60 Tiré de *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée : enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1996
16. Page 62 Page 87, *Patterns for Thinking, Patterns for Transfer*, James Bellanca & Robin Fogarty, IRI Skylight Publishing Inc., 1993
17. Page 63 Cyr, Paul atelier sur *Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*, Congrès de AQEFLS, mars 1996
18. Page 65 Ibid
19. Page 65 Page 6.5, *Le succès à la portée de tous les apprenants : manuel concernant l'enseignement différentiel*, Éducation et formation professionnelle, Manitoba, 1997
20. Page 69 Adapté de Bellanca & Fogarty, "*Building a Research Synthesis*", dans *Best Practices for the Learner-Centred Classroom*, Robin Fogarty (ed), IRI Skylight Publishing, 1995
21. Page 73 Tiré d'une présentation de Ceryelle A. Moffett, co-auteure de *Dimensions of Learning* au congrès de ASCD, le 22 mars 1997
22. Page 75 Tiré de *The Mindful School: How To Integrate Curriculum*, Robin Fogarty, IRI Skylight Publishing Inc.
23. Page 76 Adapté de *Thinking About Themes: Hundreds of Themes*, Robin Fogarty dans *Best Practices for a Learner-Centred Classroom*, Robin Fogarty (ed), IRI Skylight Publishing Inc., 1995
24. Page 80 Tiré de *Motivation and Learning : a teacher's guide to building excitement for learning and igniting the drive for quality*, pages 4 à 8, 1997, Spence Rogers, Jim Ludington, Shari Graham, Peak Systems Inc.
25. Page 81 Tiré de *Dimensions of Learning : Teacher's Manual, 2<sup>e</sup> édition*, pages 40-41, 1997, Robert Marzano et al., ASCD

26. Page 96 Tiré de *The High Performance Toolbox*, 1997, page 197, Spence Rogers & Shari Graham, Peak Learning Systems Inc.
27. Page 108 Tiré de *Français langue seconde : Programme d'études*, 1993, Alberta Education et *Français de base : Programme d'études 4<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> année*, 1997. Éducation et formation professionnelle Manitoba.





# 6. *Références Bibliographiques*



---

## 6. Références Bibliographiques

---

- A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : *Performance Assessment*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development
- A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : *Student Portfolios*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development
- A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : *Brain-based Learning*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development
- A.S.C.D. Topic Pack, 1997 : *Integrated Curriculum*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development
- Abrami, Philip; Chambers, Betty; Poulson, Catherine; De Simone, Christina; D'Apollonia, Sylvia; Howden, James 1996. *L'Apprentissage coopératif: Théories, méthodes, activités*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.
- Alberta Education, 1992. *Français langue seconde: Guide d'enseignement de la maternelle à la 12<sup>e</sup> année*.
- Armstrong, Thomas 1994. *Multiple Intelligences in the Classroom*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development
- Association canadienne des professeurs de langues secondes 1990. *L'Étude nationale sur les programmes de français de base*
- Association canadienne des professeurs de langues secondes 1997. *Projet pancanadien en évaluation formative en français langue seconde: niveau intermédiaire*
- Association Québécoise des enseignants de français langue seconde, 1993. *La Revue de l'AQEFLS : numéro thématique : vers une nouvelle pédagogie pour aider les élèves en difficulté de l'apprentissage, Vol. 14, n<sup>o</sup> 4*
- Atlantic Provinces Education Foundation, 1996. *Français langue seconde: français de base 10<sup>e</sup>, 11<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>; Programme d'études et guide de l'enseignement (version provisoire)*

Bachman, L. 1990. *Fundamental Considerations in Language Testing* Oxford : Oxford University Press

Bélair, Louise M., 1995. *Profil d'évaluation*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière

Bellanca, James 1997. *Active Learning Handbook for the Multiple Intelligences Classroom*. Arlington Heights, Illinois : IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1991. *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Arlington Heights, Illinois : IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1993. *Patterns for Thinking. Patterns for Transfer*. Arlington Heights, Illinois : IRI/Skylight Training and Publishing Inc.

British Columbia Ministry of Education, 1995. *Core French 5-12: Integrated Resource Package*

Brooks, Jacqueline Grennon & Brooks, Martin G. 1993. *In Search of Understanding: The Case for Constructivist Classrooms*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

Bureau de L'éducation française, Manitoba, 1996. *Français de base : programme d'études de la 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> année*

Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education, British Columbia 1994, *Guides d'évaluation : autoévaluation de l'élève*

Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education British Columbia 1994, *Guides d'évaluation : évaluation de portfolios*

Canale, Michael & Swain, Merrill 1980. «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing». *Applied Linguistics, Vol. 1 no. 1*. Oxford : Oxford University Press

Calvé, Pierre 1991. «Corriger ou ne pas corriger, là n'est pas la question», *Le journal de l'immersion*, vol 15, no 1, Association canadienne des professeurs de l'immersion

Caron, Jacqueline 1994. *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de la classe participative, Volume 1*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.

Caron, Jacqueline 1995. *Quand revient septembre : Guide sur la gestion de la classe participative, Volume 2*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière

Chomsky, N. 1965. *Aspects of The Theory of Syntax*, Cambridge. Massachusettes : MIT Press

Cornaire, Claudette 1991 *Le Point sur La lecture en didactique des langues*. Montréal, Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.

Craigen, Jim & Ward, Chris 1996. *What's This Got To Do With Anything?: A collection of Group/Class Builders and Energizers*. Ajax, Ontario : VisuTronx

Cronin, John F. 1993. «Four Misconceptions about Authentic Learning», *Educational Leadership*, April 1993.

Cyr, Paul 1996. «Les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde». Atelier donné au congrès de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde.

Cyr, Paul 1996. *Le point sur les stratégies d'apprentissage d'une langue seconde*. Montréal, Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.

Danielson, Charlotte & Abrutyn, Leslye 1997. *An Introduction to Using Portfolios in the Classroom*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

De Bono, Edward 1985. *Six Thinking Hats*. MICA Management Resources Inc.

Earl, L. & Cousins, J. B. 1994. *Classroom Assessment: Changing the Face, Facing the Change*, Mississauga, Ontario : Ontario Public School Teachers Federation

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1996. *Un plan d'ensemble sur le développement de la pensée: enseigner comment réfléchir à l'aide des programmes d'études*

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1997. *Le succès à la portée de tous les apprenants: manuel concernant l'enseignement différentiel*

Éducation et formation professionnelle, Manitoba 1997. *Liens curriculaires: éléments d'intégration en salle de classe*

Edwards, Vivian 1996. «Les stratégies: à la recherche du temps non perdu». *La Revue d'AQEFLS, Vol.18, nos 1 & 2*, Association québécoise des enseignants de français langue seconde.

Elias, Maurice J. et al 1997. *Promoting Social and Emotional Learning : Guidelines for Educators*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

Ellis, Rod 1985. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford : Oxford University Press.

Fogarty, Robin (ed) 1995. *Best Practices for the Learner-Centred Classroom*. Arlington Heights, Illinois : IRI SkyLight Publishing inc

Fogarty, Robin 1991. *The Mindful School: How to Integrate the Curricula*. Arlington Heights, Illinois : IRI/SkyLight Publishing inc

Fogarty, Robin & Stoehr, Judy 1995. *Integrating Curricula with Multiple Intelligences: Teams, Themes, & Threads*. Arlington Heights, Illinois : IRI/SkyLight Publishing inc

Fondation d'éducation des provinces Atlantiques 1996. *Apprentissage et enseignement en immersion tardive* (version provisoire)

Fondation d'éducation des provinces maritimes 1992. *Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes*

Gass, S. & Madden C. (eds) 1985. *Input in Second Language Acquisition*, Rowley, M.A., Newbury House

Genesee, Fred & Upshur, John A. 1996. *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. New York, N.Y : Cambridge University Press

Germain, Claude et Séquin, Hubert 1995. *Le point sur la grammaire en didactique des langues*. Montréal, Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.

Giasson, Jocelyne 1990. *La compréhension en lecture*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur

Giasson, Jocelyne 1995. *La lecture de la théorie à la pratique*. Boucherville, Québec : Gaëtan Morin Éditeur

Hébert, Yvonne. 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base : le syllabus formation langagière générale*

Howden, James 1997 *Le démarrage de l'apprentissage coopératif* (version provisoire). Montréal, Québec : Mosaïque: consultants en éducation

Howden, James & Arcand, Diane 1997 *La coopération en classe* adaptation en français de *Cooperation in the Classroom* de David W. Johnson, Roger T. Johnson, et Edythe Johnson Holubec (1991)

Howden, Jim & Martin, Huguette 1997. *La Coopération au fil des jours: des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.

Hymes, D. 1971. *On Communicative Competence*. Philadelphia, PA : University of Pennsylvania Press

Jenson, Eric 1996. *Brain-Based Learning*. Del Mar, CA Turning Point Publishing, USA

Jacob, Heidi Hayes 1997. *Mapping The Big Picture: Integrating Curriculum and Assessment K-12*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

Keaton, M.T. & Tate, P.J. (eds) 1978. *Learning by Experience - What? Why? How?*. San Francisco, CA : Jossey-Bass Inc.

Kingore, Bertie 1997. *Assessment: Time-saving Procedures for Busy Teachers*. Abilene, TX Professional Associates Publishing

Krashen, Stephen 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, London Longman

LeBlanc, Clarence; Courtel, Claudine; Trecases, Pierre 1990. *Étude nationale sur les programmes de français de base: le syllabus culture*

Lévesque, Léo-James, 1995. «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel», atelier au congrès de l'association canadienne des professeurs en immersion

Lightbown, Patsy 1985 «Great Expectations: second-language acquisition research and classroom teaching» p.173-189 *Applied Linguistics. Volume 6.Number 2*, Oxford University Press

Lussier, Denise et Turner, Carolyn E. 1995. *Le Point sur l'évaluation en didactique des langues*. Montréal, Québec : Centre Éducatif et Culturel inc.

Mamchur, Carolyn 1996. *A Teacher's Guide to Cognitive Type Theory and Learning Style*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

Marzano, Robert J. & Pickering, Debra. 1997. *Dimensions of Learning: Teacher's Manuel 2nd edition*. Alexandria, Virginia : Association for Supervision and Curriculum Development

Ministère de l'éducation de la Saskatchewan 1993 *Évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant*

Ministère de l'Éducation et de la Culture de la Nouvelle-Écosse 1997. *Programmes des écoles publiques 1996-1997*

Moirand, S. 1981. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris, Hachette

Nova Scotia Department of Education and Culture, 1997, *Current and Emerging Research on Successful Junior High Schools : The Middle Years*

Piaget, J. 1973. *Mes idées - propos recueillis par Richard I. Evans*, Paris, Denoel-Gontnier

Prince Edward Island Department of Education, 1996 : *Français de base de la 7<sup>e</sup> à la 9<sup>e</sup> année: programme d'études et guide pédagogique* (version provisoire)

Racette, Diane 1997. *Les Résultats d'apprentissage : à l'aube de 21<sup>e</sup> siècle*, L'Association canadienne d'éducation de langue française

Rogers, C. 1969. *Freedom to Learn*, Columbus, Ohio, Merrill Publishing

Rogers, Spence; Ludington, Jim; Graham, Shari 1997. *Motivation & Learning: A Teacher's Guide to Building Excitement for Learning & Igniting the Drive for Quality*. Evergreen, Colorado : Peak Learning Systems Inc.

Rogers, Spence & Graham, Shari 1997. *The High Performance Toolbox: Succeeding with Performance Tasks, Projects and Assessments*. Evergreen, Colorado : Peak Learning Systems inc.

Saskatchewan Education, 1994. *Core French: A curriculum and resource guide for the elementary level*

Stern, H.H. 1983. *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford : Oxford University Press

Tremblay, Roger et al 1991. *Plan de perfectionnement en français langue seconde: interaction orale*. Montréal, Québec : Centre Éducatif et Culturel

Tremblay, Roger; Duplantie, Monique; Huot, Diane 1990. *National Core French Study: The Communicative/Experiential Syllabus*

Wiggins, G. 1989. «A True Test : Toward More Authentic and Equitable Assessment, Phi Delta Kappan», May 1989.

Wong-Fillmore, 1985. *When does teacher talk work as input?* In Gass & Madden (eds), *Input in Second Language* pp. 17-50





## 7. *Annexes*



## 7. ANNEXES

**Annexe A** Les résultats d'apprentissage pour le français de base

**Annexe B** Ressources autorisées / L'organisation du contenu

**Annexe C** Ressources supplémentaires

**Annexe D** Adresses utiles

**Annexe E** Les intelligences multiples

**Annexe F** Représentations graphiques

**Annexe G** Niveaux de pensée

**Annexe H** L'apprentissage coopératif

**Annexe I** Évaluation

**Annexe J** Projets authentiques (tâches finales) /dimensions

**Annexe K** Feuilles de planification

**Annexe L** Les stratégies

**Annexe M** Paramètres à suivre pour la rédaction d'une unité  
expérientielle



# Annexe A

*Les résultats d'apprentissage pour le français de base*

- *Généraux*
- *Fin de 6<sup>e</sup>, 9<sup>e</sup>, 12<sup>e</sup>*
- *Spécifiques : 4<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 6<sup>e</sup>*



## COMMUNICATION

*Résultats d'apprentissage général : En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de communiquer en français, à l'oral et à l'écrit, de façon efficace et devrait être capable d'interagir de façon appropriée dans une variété de situations reliées à ses besoins et à ses intérêts.*

<p><b>Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de se débrouiller dans la salle de classe où le français est la langue d'usage;</li> <li>• de partager de l'information personnelle en utilisant des phrases simples et/ou en répondant à des questions;</li> <li>• d'identifier et de décrire des objets, des animaux, des gens, des événements et des endroits qui font partie de son environnement;</li> <li>• de partager ses goûts, ses préférences, ses intérêts et ses sentiments;</li> <li>• de participer à une variété d'activités interactives</li> <li>• de poser des questions simples;</li> <li>• de faire preuve de compréhension de l'idée globale d'un texte simple;</li> <li>• de repérer des détails pertinents dans un texte simple;</li> <li>• de réagir à des textes simples de façon personnelle à l'aide de chant, de mime, de dessin et/ou d'art dramatique</li> <li>• de produire une variété de textes simples, souvent en suivant un modèle.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de fonctionner dans la salle de classe où le français est la langue d'usage;</li> <li>• de participer à une conversation informelle avec appui;</li> <li>• d'identifier, de décrire et de comparer des objets, des gens, des événements et des endroits;</li> <li>• d'exprimer une préférence, une opinion ou un sentiment avec justification;</li> <li>• de s'impliquer dans une variété d'activités interactives;</li> <li>• de poser une variété de questions;</li> <li>• d'identifier des idées principales d'un texte;</li> <li>• de repérer des renseignements en lisant, en écoutant et en regardant différents textes;</li> <li>• de réagir à une variété de textes de façons personnelles;</li> <li>• de produire une variété de textes en suivant des critères.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'interagir dans la salle de classe où le français est la langue d'usage;</li> <li>• de participer à une conversation de façon spontanée;</li> <li>• d'élaborer des descriptions détaillées;</li> <li>• d'exprimer des opinions, des points de vue et les justifier;</li> <li>• de créer une variété de questions;</li> <li>• de s'engager dans une variété d'activités interactives;</li> <li>• de traiter de l'information afin de répondre à ses besoins;</li> <li>• de narrer des événements vécus;</li> <li>• de résumer les idées principales d'un texte;</li> <li>• d'interpréter et de réagir à des textes de façon critique et créative;</li> <li>• de produire une variété de textes en réfléchissant aux critères.</li> </ul>

## CULTURE

**Résultats d'apprentissage général :** *En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de démontrer une appréciation et une compréhension des cultures francophones tout en les comparant à sa propre culture et devrait être capable de démontrer une appréciation et une compréhension de la réalité multiculturelle du Canada.*

<p><b>Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• d'identifier et de situer certaines communautés francophones sur le plan local, provincial et national;</li> <li>• d'identifier et de décrire certaines réalités des cultures francophones;</li> <li>• de nommer quelques ressemblances et différences entre sa culture et celles des francophones;</li> <li>• d'identifier quelques personnalités francophones contemporaines;</li> <li>• de démontrer une sensibilité envers la mosaïque culturelle canadienne;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de décrire certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international;</li> <li>• de décrire, avec détails pertinents, certaines réalités des cultures francophones;</li> <li>• de comparer des aspects des cultures francophones à sa propre culture;</li> <li>• d'expliquer la contribution à la société canadienne de quelques personnalités francophones contemporaines;</li> <li>• d'identifier la diversité des origines des peuples qui forment la mosaïque culturelle canadienne actuelle;</li> <li>• d'identifier des éléments de la culture dans des documents authentiques;</li> <li>• d'expliquer les avantages d'être bilingue dans notre société.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de comparer certaines régions francophones sur le plan local, provincial, national et international;</li> <li>• de faire des recherches sur certaines réalités des cultures francophones;</li> <li>• d'analyser des aspects des cultures francophones vis-à-vis sa propre culture;</li> <li>• de décrire la contribution du monde francophone à la société;</li> <li>• de démontrer une reconnaissance de l'importance du multilinguisme;</li> <li>• de démontrer une connaissance de certaines variations linguistiques et sociolinguistiques en français;</li> <li>• de reconnaître la manifestation des faits culturels dans des documents authentiques;</li> <li>• d'expliquer l'importance du bilinguisme dans notre société.</li> <li>• de démontrer son appréciation et sa compréhension de la diversité francophone;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de démontrer une connaissance des textes et des chansons authentiques;</li> <li>• d'identifier des signes du bilinguisme dans notre société.</li> </ul>		

## FORMATION LANGAGIÈRE GÉNÉRALE

*Résultats d'apprentissage général : En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de choisir et de mettre en pratique des stratégies afin de faciliter ses communications en français et faciliter son apprentissage.*

<p><b>Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• d'anticiper pour aider à la compréhension du message d'un texte oral ou écrit;</li> <li>• de créer des liens entre un texte oral ou écrit et ses connaissances antérieures;</li> <li>• d'utiliser des images, des représentations; graphiques, des objets, des gestes et des actions pour communiquer;</li> <li>• de demander de l'aide afin d'assurer la continuité de la communication;</li> <li>• de se servir de modèles de production;</li> <li>• de se servir d'un contexte pour comprendre un message;</li> <li>• de suivre les étapes du processus de rédaction;</li> <li>• de reconnaître les mots amis et ceux de la même famille;</li> <li>• d'écouter attentivement les mots clés;</li> <li>• de démontrer une tolérance pour l'ambiguïté;</li> <li>• de se servir d'une variété de ressources et de technologies;</li> <li>• de faire un retour réflexif sur son apprentissage;</li> <li>• de s'auto-évaluer</li> <li>• de reconnaître qu'il existe des emprunts linguistiques entre les langues;</li> <li>• de se concentrer sur une tâche à accomplir;</li> <li>• de prendre des risques et accepter l'erreur;</li> <li>• de reconnaître l'importance de son rôle dans le processus d'apprentissage;</li> <li>• d'interagir et coopérer avec ses pairs.</li> </ul>	<p><b>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconnaître l'importance de la communication non verbale;</li> <li>• d'utiliser des phrases incomplètes, la répétition, la paraphrase et la circonlocution;</li> <li>• de planifier et organiser ses productions à l'aide d'une variété d'outils;</li> <li>• de se corriger;</li> <li>• de donner des conseils pour réussir un travail de groupe;</li> <li>• d'accepter des suggestions apportées par les autres;</li> <li>• d'identifier comment les apprentissages dans la classe de français peuvent être utiles dans la vie de tous les jours.</li> </ul>	<p><b>Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• de démontrer sa connaissance des points communs et des différences entre le français et l'anglais;</li> <li>• de renforcer sa connaissance de la langue française en utilisant des outils de référence et de technologie;</li> <li>• de gérer ses propres expériences d'apprentissage;</li> <li>• de collaborer avec d'autres pour accomplir une tâche;</li> <li>• de formuler et vérifier des hypothèses;</li> <li>• de démontrer son appréciation de l'étude du français;</li> <li>• d'utiliser des stratégies en vue de résoudre des problèmes;</li> </ul>
---	--	--

## LANGUE

*Résultats d'apprentissage général : En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte des éléments du code linguistique, à l'oral et à l'écrit, pour faciliter ses communications en français.*

<p><b>Avant la fin de la 6<sup>e</sup> année, l'élève devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 9<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>	<p><b>Avant la fin de la 12<sup>e</sup> année, l'élève devrait avoir atteint les résultats du cycle précédent et en plus devrait être capable :</b></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience;</li> <li>• d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience;</li> <li>• d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• de reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience;</li> <li>• d'utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience.</li> </ul>







## LANGUE

*En fonction de ses expériences dans le programme de français de base, l'élève devrait être capable de reconnaître et d'utiliser en contexte des éléments du code linguistique pour faciliter ses communications en français*

Résultats d'apprentissage : avant la fin de la 6 <sup>e</sup> année	Résultats d'apprentissage : spécifiques	4	5	6
<p>L'élève devrait capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ reconnaître le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience;</li> <li>▶ utiliser le vocabulaire, les expressions et les structures reliés aux besoins de la salle de classe et aux domaines d'expérience;</li> </ul>	<p>L'élève devrait être capable de :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▶ <b>se présenter, saluer</b> en se servant des phrases simples au présent;</li> <li>▶ <b>demander, donner</b> des renseignements en se servant des phrases simples au présent; des interrogatives, des adjectifs;</li> <li>▶ <b>demander, donner</b> des renseignements en se servant des phrases simple au futur proche et au passé composé (1<sup>ère</sup> personne singulier);</li> <li>▶ <b>suivre et donner des directives</b> en se servant de l'impératif, de l'infinitif;</li> <li>▶ <b>raconter un événement ou faire un reportage</b> en se servant du présent, du passé composé, de la négation et des mots connecteurs comme <i>et, mais, ou, puis, parce que</i>;</li> <li>▶ <b>inférer le déroulement, la conclusion d'une histoire</b> en se servant des temps des verbes et des mots connecteurs;</li> <li>▶ <b>composer des textes différents</b> en se servant des phrases simples au présent; à l'impératif; la négation; l'interrogation;</li> <li>▶ <b>composer des textes différents</b> en se servant des phrases simples au futur proche, au passé composé (1<sup>ère</sup> personne singulier); des mots connecteurs;</li> <li>▶ <b>réviser et corriger son texte</b> en se servant des connaissances du vocabulaire, des expressions, de l'accord du genre, du nombre et des formes des verbes et des adjectifs.</li> </ul>	<p>○</p>	<p>▶</p> <p>▶</p> <p>○</p> <p>▶</p> <p>○</p> <p>▶</p> <p>○</p> <p>○</p> <p>○</p>	<p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p> <p>▶</p>

○ = à introduire

▶ = en développement

# *Annexe B*

*Ressources autorisées / L'organisation du contenu*



## Ressources didactiques de la liste autorisée

### Manuels de base

#### Séries :

*Entre Amis 1*

*Entre Amis 2*

*Entre Amis 3*

*Élans 1, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> parties*

*Élans 2, 1<sup>ère</sup> et 2<sup>e</sup> parties*

*Élans 3, 1<sup>ère</sup> partie*

*Passages 1*

*Passages 2*

*Passages 3*

#### Unités Expérientielles

*Comment survivre en français dans un cours de français*

*L'alimentation*

*Le crime et la violence chez les adolescents*

*Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse*

*Ma personnalité*

*Une excursion de ski*

### Ressources additionnelles

#### Série Le Français Pratique

*Le français pratique 1*

*Au magasin de disques*

*Au restaurant*

*Au snack-bar*

*À l'hôtel*

*À la station-service*

*Chez le médecin*

*Le party*

*Le rendez-vous*

*Le français pratique 2*

*Au téléphone*

*À l'agence de voyages*

*À l'hôpital*

*À la banque*

*À la discothèque*

*Le permis de conduire*

*Les travaux ménagés*

*Une job d'été*

**Série Château Canadien**

*Danger au Banff Springs*  
*Enlèvement au Château Champlain*  
*Incident au Royal York*  
*Intrigue au Château Laurier*  
*Poursuite au Château Frontenac*  
*Scandale à l'Hôtel Empress*

**Série Jeunesse**

*Jeunesse Mag*      *Au-delà des frontières*  
                         *Artistes un jour, artistes toujours!*  
                         *Nostalgie*  
*Lecture jeunesse*   *De toutes les couleurs*  
                         *Le chant de la mer*  
                         *Le tombeau de Chateaubriand*  
                         *On traverse La Manche*  
                         *Toujours des amis*  
                         *Tribunal des jeunes*  
                         *Au travail!*

**Collection Bandes Dessinées**

*Allô Hollywood!*  
*À vos marques!*  
*Bon appétit!*  
*Bon voyage!*  
*Bonjour, Québec*  
*C'est ça, la vie!*  
*Chic, alors!*  
*Décidez-vous!*  
*Magie sur glace*  
*Offre spéciale*  
*Salut Montréal*  
*Vive la fête*

**Le français fonctionnel**

*Le Kashan brûle*  
*Passeport, s.v.p.!*  
*Silence, on flambe!*  
*Trouvez la disquette!*  
*Une puce dans la cuisine*

### **Série Communication Plus**

*Communication +1*  
*Communication +2*  
*Communication +3*

### **Titres divers**

*Tu parles, Livre A*  
*Tu parles, Livre B*  
*Tu parles encore, Livre A*  
*Tu parles encore, Livre B*  
*Le français en action, Lisons 4*  
*Le français en action, Lisons 5*  
*Série Satellites*  
*Les petits cuisiniers*

### **Dictionnaires/Références**

*Dictionnaire visuel junior*  
*Avec Brio, guide pratique de communication*  
*Bescherelle Junior (grammaire, orthographe, vocabulaire)*  
*Collins & Robert French-English, English-French dictionary*

### **Ressources professionnelles**

*L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde, niveau intermédiaire*  
*Maritime Oral Communication Assessment Portfolio*  
*Evaluating for Communication*

### **Série Le point sur...**

*L'approche communicative en didactique des langues*  
*L'évaluation en didactique des langues*  
*La grammaire en didactique des langues*  
*La lecture en didactique des langues*  
*La phonétique en didactique des langues*  
*La production écrite en didactique des langues*

### **Plan de Perfectionnement**

<i>Compréhension Écrite</i>	<i>Interaction Enseignant(e)-Élève</i>
<i>Compréhension Orale</i>	<i>Interaction Orale</i>
<i>Évaluation</i>	<i>Personnalisation</i>
<i>Guide d'animation</i>	<i>Production Écrite</i>
<i>Intégration des habiletés</i>	<i>Production Orale</i>

## L'ORGANISATION DES MATÉRIELS

	PHYSIQUE	SOCIALE	CIVIQUE	LOISIRS	INTELLECTUEL
<b>ENTRE AMIS</b> 7°	#3 - Allô, Allô? #4 - Bon appétit #7 - Participation	#1 - C'est un début!  #3 - Célébrons! #4 - L'amitié #6 - Amis de partout #7 - Chez moi	#5 - Adjugé! Vendu! #8 - Amis de la terre	#2 - Bonne journée! #5 - Vive les fins de semaine #6 - Vive ou à bas la télé?  #8 - Pour passer le temps #9 - Cher journal #10 - Les voyages	#1 - Le monde de la musique #2 - Attention! Silence! Action!  #2 - La pub! #3 - Euréka! #8 - Je pense, donc je lis
8°	#1 - Plein d'allure	#4 - Ma vie c'est toute une histoire #7 - Au boulot!		#5 - Bonne route... #6 - Tout à loisir	
<b>PASSAGES</b> 7°	#4 - Bon appétit!	#1 - Toute la bande!		#2 - À l'antenne! #3 - Vive les passe-temps #5 - En plein air! #6 - Bonnes vacances!	
8°	#1 - Chacun son goût #3 - Faites vos jeux #6 - Chacun son style	#4 - Partons à l'aventure			#2 - Vive la musique #5 - À l'affiche
9°		#3 - Les emplois #5 - Copains et copines	#4 - Le bon consommateur #6 - Pensons «vert!»	#1 - Plaisirs et loisirs	#2 - Les médias
<b>ELANS</b> 7°	#1.2 - À la soupe	#1.1 - Faisons connaissances #4.2 - C'est la fête!	#3.1 - Poils, plumes et cie	#4.1 - Un peu...beaucoup...	#3.1 - Zoom sur les sens #1.2 - Trivianimo #3.2 - Euréka!
8°	#4.2 - Folympiques	#3.2 - Mon coin à moi	#2.2 - Consommateurs avertis	#1.1 - Bienvenue chez nous #4.1 - Monts et merveilles #1.2 - Rapsodie	#2.1 - Bravissimo #3.1 - H <sub>2</sub> O
9°		#3 - Une campagne qui fait du bruit #4 - Un monde, une mosaïque	#2 - Écologique		#1.1 - Regards

**Tableau organisateur\***

<b>Dimension</b>	<b>Champ d'expérience</b>	<b>Ressources - 7<sup>e</sup></b>	<b>Ressources - 8<sup>e</sup></b>	<b>Ressources - 9<sup>e</sup></b>
<b>Physique</b>	La nourriture	Entre Amis 1-4 Passages 1-4 Élans 1, 2 <sup>e</sup> -1 <i>L'alimentation</i>		
	Les sports/l'exercice physique	Entre Amis 1-7	Passages 2-3 Élans 2, 2 <sup>e</sup> -2	
	La santé La mode	Entre Amis 1-3	Passages 2-6	Entre Amis 3-1
<b>Sociale</b>	L'école Les amis	Entre Amis 1-1 Élans 1, 1 <sup>ère</sup> -1	Entre Amis 2-4 Entre Amis 2-6	Passages 3-6 Entre Amis 3-7 Passages 3-3
	Le travail			
	La famille Les fêtes	Élans 1, 2 <sup>e</sup> -4	Entre Amis 2-7	Élans 3, 1 <sup>ère</sup> -4
<b>Civique</b>	L'environnement		Entre Amis 2-8	Passages 3-6 Élans 3, 1 <sup>ère</sup> -2
	Le consommateur		Entre Amis 2-5 Élans 2, 2 <sup>e</sup> -2	Passages 3-4 Entre Amis 3-2
	Les animaux Le crime et la violence	Élans 1, 1 <sup>ère</sup> -2 Élans 1, 2 <sup>e</sup> -2		<i>Le crime et la violence chez les adolescents</i>
	La francophonie	<i>Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse</i>	<i>Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse</i>	<i>Les Acadiens de la Nouvelle-Écosse</i>
<b>Loisirs</b>	Les passe-temps	Entre Amis 1-5, 8 Passages 1-1, 3 Élans 1, 1 <sup>ère</sup> -4		Entre Amis 3-6 Passages 3-1
	La télévision	Entre Amis 1-6 Passages 1-2		
	Les voyages/les vacances	Entre Amis 1-10 Passages 1-5 Passages 1-6 <i>Une excursion de ski</i>	Élans 2, 1 <sup>ère</sup> -1 Élans 2, 1 <sup>ère</sup> -4	Entre Amis 3-5
	La vie en plein air	Passages 1-5		
<b>Intellectuelle</b>	Les sciences	Élans 1, 1 <sup>ère</sup> -3 Élans 1, 2 <sup>e</sup> -3	Élans 2, 1 <sup>ère</sup> -3	Entre Amis 3-3
	Les arts		Entre Amis 2-1 Passages 2-2, 5 Élans 2, 2 <sup>e</sup> -1	Élans 3, 1 <sup>ère</sup> -1
	Le multiculturalisme			Élans 3, 1 <sup>ère</sup> -2
	La réflexion personnelle	Entre amis 1-10		Entre Amis 3-8 <i>Ma personnalité</i>

\* Selon les tâches finales des matériels d'appui sur la liste autorisée, avril 1998.

Le contenu indiqué dans le tableau ci-dessous reflète le matériel didactique récemment élaboré selon les recommandations de l'étude nationale. Ce contenu pourrait varier si d'autre matériel didactique pertinent était approuvé. Nous avons catégorisé la ressource selon la dimension de la tâche finale proposée. Chaque unité contient des activités qui touchent aux autres dimensions.

L'ORGANISATION DU CONTENU SELON LES DIMENSIONS					
	Physique	Sociale	Civique	Intellectuel	Loisirs
<b>Visages</b>					
4 <sup>e</sup>	Les pas	Les animaux de compagnie		Les pattes La télévision Les super héros Dans la forêt Dans une île	Les clowns
5 <sup>e</sup>	La pizza	Les extraterrestres	Les pompiers Les animaux en danger	Les fourmis Dans les nuages Le temps	Les t-shirts
6 <sup>e</sup>		Au restaurant Au travail		Natalie au Québec Le monde sous-marin	Au camp de vacances Pauvre Alphonse!
<b>Acti-Vie</b>					
4 <sup>e</sup>	Au jeu! Bonne collation, bonne nutrition	Bonne fête à tous Découvrons notre école Souvenirs de ma famille	Et maintenant ... la météo	Logo-animaux Les aventures d'A-V	
5 <sup>e</sup>	Les héros des jeux olympiques	Vive l'amitié Une maison pas comme les autres	Bienvenue chez nous! Contribuez à la banque alimentaire	Que le spectacle commence!	Voici ma collection! Cric! Crac! Autour du feu de camp
6 <sup>e</sup>	Au secours!	Fêtons l'hiver!	L'environnement et moi	La coopération! Racontez-moi une histoire Explorons l'univers! Voyageons dans le temps Soyons branchés!	

# *Annexe C*

## *Ressources supplémentaires*



## Ressources supplémentaires

### **Les logiciels:**

*Encyclopédie Microsoft Encarta 98*

*Microsoft: Le Bus Magique; Le système solaire  
L'Océan  
Le corps humain*

*Le Dictionnaire Visuel*

*Comment ça marche?*

*Larousse: Encyclopédie des sciences*

*Triple Play Plus*

*Hyperstudio*

*Mais où se cache Carmen Sandiego?*

*Aventure Canada*

*L'Acadie*

*La forteresse de Louisbourg*

*\*\* voir le site web du Centre Franco-ontarien des ressources pédagogiques [www.cforp.on.ca](http://www.cforp.on.ca)  
pour les listes des logiciels disponibles en français*

### **La lecture:**

*La série Phormidable*

*La Terre-ifique*

*disponible chez Phormidable*

*Le Carnaval de Québec*

*2268 Middlesmoor Crescent*

*La Nourriture*

*Burlington, Ontario L7P 3X1*

*La Musique*

*Le Canada*

*Le hockey ses supervedettes 1998-1999*

*disponible chez Scholastic*

*La série Animorph:* *Le secret*  
*L'androïde*  
*L'oubli*  
*La menace*  
*L'invasion*  
*Le visiteur*  
*L'affrontement*  
*Le message*  
*Le prédateur*  
*La capture*  
*L'inconnu*  
*L'extraterrestre*

*disponible chez Scholastic*

*Collection: Zoom aventure* *L'espace*  
*Merveilles du monde*

*Collection: Zoom nature* *Les loups et les coyotés*  
*Les reptiles*  
*Les requins*

*Le Journal des jeunes: (une revue de 20 numéros/an)*

*disponible chez Le Journal des Jeunes*  
*Station Marion*  
*CP 47007*  
*Saint-Boniface, Manitoba*  
*R2H 3G9*

*Profils (une collection des articles, des histoires)*

*disponible chez Addison-Wesley*

*ZOOM 1999: Le monde d'aujourd'hui*  
*expliqué aux jeunes*

*disponible chez Centre franco-ontarien*  
*des ressources pédagogiques*  
*290, rue Dupuis*  
*Vanier, Ontario K1L 1A2*

## **Les vidéos**

<i>Série Pout tout dire:</i>	<i>Junior 1</i>	<i>Andy arrive en ville</i> <i>Le Voleur</i> <i>Madame Esther</i>	
	<i>Junior 2</i>	<i>La Duchesse et le Voleur</i> <i>Devine qui vient souper</i> <i>La leçon d'anglais</i>	
	<i>Junior 3</i>	<i>L'Héritage de Madame Li</i> <i>Le Lapin d'Alice</i> <i>Cul-de-sac</i>	
	<i>Junior 4</i>	<i>La Carte de la mort</i> <i>Le paradis est à l'est</i> <i>La Plume de paon</i>	
	<i>Module 1</i>	<i>Haut les mains!</i> <i>Chambre et Pension</i> <i>Le Livreur à bicyclette</i>	
	<i>Module 2</i>	<i>À fleur de peau</i> <i>Le Portefeuille</i> <i>La Petite Gardienne</i>	
	<i>Le café des rêves</i>	<i>(5 programmes qui parlent d'un groupe des adolescents qui renouvellent un café)</i>	<i>disponible chez Télé-film Enterprises</i> <i>Suite 301, 5090 Explorer Drive</i> <i>Mississauga, Ontario, L4W 4T9</i>
	<i>Jeunes Francophones</i>	<i>(2 vidéos, 10 programmes</i> <i>Des thèmes comme la mode</i> <i>la santé, les loisirs, le travail</i> <i>la nourriture.</i> <i>3 régions francophones:</i> <i>Québec, Toulouse, Sénégal)</i>	<i>disponible chez Télé-film Enterprises</i>



# *Annexe D*

## *Adresses utiles*



**REVUES PROFESSIONNELLES**

Canadian Modern Language Review/ La revue canadienne des langues vivantes University of Toronto Press/Journals 5201 Dufferin Street North York, Ontario M3H 5T8	Foreign Language Annals American Council on the Teaching of Foreign Languages 2 Park Avenue New York, New York 10016, U. S. A.
Le français dans le monde Hachette 1289, rue Labelle Montréal, Québec H2L 4C1	Modern Language Journal University of Nebraska P.O. Box 688 Omaha, Nebraska 68101, U. S. A.
Réflexions Canadian Association of Second Language Teachers 176, rue Gloucester bureau 310 Ottawa, Ontario K2P 0A6  caslt@istar.ca	TESOL Quarterly TESOL Central Office Suite 300, 1600 Cameron Street Alexandria, Virginia 22314, U. S. A.

<b>AFFICHES/DÉPLIANTS</b>	
Bell Canada Public Affairs Department 1050 Beaver Hill, Room 610 Montréal, Québec H2Z 1S4	Centre franco-ontarien de ressources pédagogiques 339, rue Wilbrod Ottawa, Ontario K1N 6M4
Department of Secretary of State Communications Branch Ottawa, Ontario K1A 0M5	Éditions Soleil Publishing Inc. P.O. Box 847 Welland, Ontario L3B 5Y5
French Government Tourist Office 1981 McGill College Suite 490 Montréal, Québec H3A 2E9	Participation 1565 Carling Avenue Suite 400 Ottawa, Ontario K1Z 8K1
Société Radio-Canada Relations écrites avec l'auditoire 21 <sup>e</sup> étage C.P. 6000, Succ. A Montréal, Québec H3C 3A4	Poster Pals Box 487 Smithville, Ontario L0R 2A0
Fédération des Acadiens de la Nouvelle-Écosse (FANE) 1106, rue South Park Halifax, N.-É.	

**JOURNAUX/REVUES**

<p><i>Extra Extra Distribution</i>          3731 MacKintosh Street          Box 9301, Station A          Halifax, N. S.          B3K 5N5</p> <p>Téléphone : (902) 455-0202          Télécopieur : (902) 455-3652</p>	<p><i>L'Actualité</i>          Éditions MacLean-Hunter Canada          1001, boul. de Maisonneuve Ouest          Bureau 1100          Montréal, Québec          H3A 3E1</p>
<p><i>Hibou/Coulicou</i>          Les Éditions Héritage Inc.          300, avenue Arran          Saint-Lambert, Québec          J1R 1K5</p>	<p><i>Vidéo-Press</i>          Éditions Pauline          3965, boul. Henri-Bourassa Est          Montréal, Québec          H1H 1L1</p>
<p><i>Châtelaine</i>          Éditions MacLean-Hunter Canada          1001, boul. De Maisonneuve Ouest          Bureau 1100          Montréal, Québec          H3A 3E1</p>	<p><i>Le Courrier de la Nouvelle-Écosse</i>          2366, rue Water          Yarmouth, N. É.          B5A 4P8</p>
<p><i>Je me petit-débrouille</i>          Club des petits débrouillards          4545 ave. Pierre de Coubertin          C.P. 1000, Station M          Montréal, Québec H1V 3R2</p>	<p><i>Le Journal des Jeunes</i>          C.P. 47007          Saint Boniface, Manitoba          R2H 3G9</p> <p>lejournal@solutions.mb.ca</p>
<p><i>Okapi</i>          Bayard Presse Jeune          25 boul. Taschereau          Suite 201          Greenfield Park, Québec          J4V 2G8</p>	<p><i>Bonjour/Ça va/Chez nous</i>          The Resource Centre          P.O. Box 190          Waterloo, Ontario          N2T 3Z9</p>
<p><i>Copains/Encore</i>          Scholastic Magazines          123 Newkirk Road          Richmond Hill, Ontario          L4C 3G5</p>	

<b>LES MAISONS D'ÉDITIONS/LES DISTRIBUTEURS</b>	
<p>Addison Wesley Longman Ltée 26 Prince Andrew Place P.O. Box 580 Don Mills, Ontario M3C 2T8 <a href="http://www.awl.com/canada/">http://www.awl.com/canada/</a> Téléphone : (416) 447-5101 Télocopieur : (416) 443-0948</p>	<p>Aquila Communications Ltd. 8354, rue Labarre Montréal, Québec H4P 2E7  Téléphone : (514) 738-7071 Télocopieur : (514) 738-9982</p>
<p>Centre éducatif et culturel inc. 8101 est. boul. Métropolitain Montréal, Québec H1J 1J9  Téléphone : (514) 351-6010 Télocopieur : (514) 351-3534</p>	<p>Conseil de la vie française en Amérique 56, rue St. Pierre Québec, Québec G1K 4A1  Téléphone : (418) 692-1150 Télocopieur : (418) 692-4578</p>
<p>D. C. Heath Canada Ltd. 100 Adelaide Street West Suite 1600 Toronto, Ontario M5H 1S9  Téléphone : (416) 362-6483 Télocopieur : (416) 362-7942</p>	<p>Didier 7360, boul. Newman LaSalle, Québec H8N 1X2  Téléphone : (514) 364-0323 Télocopieur : (514) 364-7435</p>
<p>Éditions MacLean-Hunter Canada 1001, boul. De Maisonneuve Ouest Montréal, Québec H3A 3E1  Téléphone : (514) 843-2552</p>	<p>Éditions Marie-France 3688 Fleury est Montréal, Québec H1H 2S6  Téléphone : (514) 329-3700 Télocopieur : (514) 329-0630</p>
<p>Éditions SOLEIL Publishing Inc. P.O. Box 847 Welland, Ontario L3B 5Y5  Téléphone : (416) 788-2674 Télocopieur : (416) 788-2674</p>	<p>ERPI Éditions du Renouveau Pédagogique inc. 8925, boul. Saint-Laurent Montréal, Québec H2N 1M5  Téléphone : (514) 384-2690 Télocopieur : (514) 384-0955</p>

<p>Fitzhenry and Whiteside Ltd. 195 Allstate Parkway Markham, Ontario L3R 4T8</p> <p>Téléphone : (416) 477-0030 Sans frais : 1-800-387-9776 (bureau de commande)</p>	<p>Gage Educational Publishing Company A Division of Canada Publishin Corporation 164 Commander Blvd. Agincourt, Ontario M1S 3C7</p> <p>Téléphone : (416) 293-8141 Télécopieur : (416) 293-9009</p>
<p>General Publishing Company Ltd. 30 Lesmill Road Don Mills, Ontario M3B 2T6</p> <p>Téléphone : (416) 445-3333 Télécopieur : (416) 445-5967</p>	<p>Gessler Publishing Company Ltd. P.O. Box 1051 Fort Erie, Ontario L2A 5N8</p>
<p>Hachette 1289, rue Labelle Montréal, Québec H2L 4C1</p>	<p>Harcourt Brace Jovanovich Canada 55 Horner Avenue Toronto, Ontario M8Z 4X6</p> <p>Téléphone : (416) 255-4491 Sans frais : 1-800-268-2132 Télécopieur : (416) 255-4046</p>
<p>Informatique MultiHexa inc. 2327, boul. du Versant-Nord bureau 220 Sainte-Foy, Québec G1N 4C2</p>	<p>Irwin Publishing 1800 Steeles Avenue West Concord, Ontario L4K 2P3</p> <p>Téléphone : (416) 660-0611 Télécopieur : (416) 660-0676</p>
<p>La Grande Ourse Ltée 7 Orange Lane Moncton, N. B. E1C 4L6</p> <p>Télécopieur : (506) 853-7554 Télécopieur : (506) 855-2141</p>	<p>Les Éditions de la Chenelière 7001, boul. Saint-Laurent Montréal, Québec H2S 3E3</p> <p>Téléphone : (514) 273-1066 Télécopieur : (514) 276-0324</p>

<p>Les éditions françaises inc. 1411, rue Ampère C.P. 395 Boucherville, Québec J4B 5W2 Téléphone : (514) 641-0514 Télécopieur : (514) 641-4893</p>	<p>Les éditions Héritage inc. 300, avenue Arran St-Lambert, Québec J4R 9Z9 Téléphone : (514) 672-6710 Télécopieur : (514) 672-1481</p>
<p>Les éditions Scholastic 175, Hillmount Road Markham, Ontario L6C 1Z7 Téléphone : 1-800-625-8583 Télécopieur : 1-800-387-4944</p>	<p>Les publications Graficor 175, boul. de Montagne Boucherville, Québec J4B 6G4 Téléphone : (514) 655-0407 Télécopieur : (514) 449-1096</p>
<p>Les publications du Québec C.P. 1005 Québec, Québec G1K 7B5 Téléphone : (418) 643-5150 Sans frais : 1-800-463-2100</p>	<p>Magasin de Campus Université Sainte-Anne Pointe-de-l'Église, N.-É. B0W 1M0 Téléphone : (902) 769-3562 Télécopieur : (902) 769-3167</p>
<p>McGraw-Hill Ryerson Ltd. 300 Water Street Whitby, Ontario L1N 9B6 Téléphone : (416) 428-2222 Télécopieur : (416) 430-5020</p>	<p>Modulo éditeur Inc. 233 Dunbar Avenue, Room 300 Town of Mount-Royal, Québec H3P 2H4 Téléphone : (514) 728-9818 Télécopieur : (514) 738-5838</p>
<p>Nuance - Bourdon Audiovisuel Inc. 5215, rue Berri, Suite 300 Montréal, Québec H2J 2S4 Téléphone : 1-800-205-0605 <a href="http://www.total.net/~nuanceb">http://www.total.net/~nuanceb</a></p>	<p>Nelson Canada 1120 Birchmount Road Scarborough, Ontario M1K 5G4 Téléphone : (416) 752-9100 Télécopieur : (416) 752-9646</p>
<p>Office national du film C.P. 6100, Station A Montréal, Québec H3C 3H5 Téléphone : (514) 283-9402 Télécopieur : (514) 496-1895</p>	<p>Pippin Publishing Ltd. 380 Esna Park Drive Markham, Ontario L3R 1H5 Téléphone : (416) 513-6966 Télécopieur : (416) 513-6977</p>

PMB Industries Ltd. 1220 Ellesmere Road Unit No. 17 Scarborough, Ontario M1P 2X5	Poster Pals Box 487 Smithville, Ontario L0R 2A0  Téléphone : (416) 957-7696 Télécopieur : (416) 957-7696
Prentice-Hall Ginn Inc. 539 Collier Macmillan Drive Cambridge, Ontario N1R 5W9  Téléphone : 1-800-361-6128 Télécopieur : 1-800-563-9196	Random House of Canada Ltd. 1265 Aerowood Drive Mississauga, Ontario L4W 1B9  Téléphone : (416) 624-0672 Télécopieur : (416) 624-6217
Renaud Bray 5252 chemin de la Côte des Neiges Montréal, Québec H3T 1X8  Téléphone : (514) 342-3395 Télécopieur : (514) 342-3796	The Resource Centre P.O. Box 190 Waterloo, Ontario N2J 3Z9  Téléphone : (519) 885-0826 Télécopieur : (519) 747-5629
Scholar's Choice Highway 100 & Trafalgar Street P.O. Box 4214 London, Ontario N5W 5W3  Téléphone : (519) 453-7470 Télécopieur : (519) 455-2853	School Services of Canada 66 Portland Street Toronto, Ontario M5V 2M8  Téléphone : (416) 366-0903 Télécopieur : (416) 366-0908
Société de développement de la culture francophone en milieu minoritaire C.P. 195, Station A Ottawa, Ontario K1N 8V2	Teacher's Discovery 1100 Owendale, Suite H P.O. Box 7048 Troy, Michigan 48007-7048  Téléphone : (313) 689-9458 (frais virés)

<p>Tralco Educational Services  Box 20341, Upper James P.O.  Hamilton, Ontario  L9C 7M8</p> <p>Téléphone : (416) 575-5717  Télécopieur : (416) 575-1783</p>	<p>TV Ontario  2180, rue Yonge  P.O. Box 200, Station Q  Toronto, Ontario  M4T 2T1</p> <p>Téléphone : (416) 484-2636  Télécopieur : (416) 484-7205</p>
<p>Weigl Educational Publishers Ltd.  324 Birks Building  10113-104 Street  Edmonton, Alberta  T5J 1A1</p> <p>Téléphone : (403) 423-7049  Télécopieur : (403) 421-1559</p>	<p>Éditions Hurtubise HMH Ltée  7360, boul. Newman  LaSalle, Québec  H8N 1X2</p> <p>Téléphone : (514) 364-0323  Télécopieur : (514) 364-7435</p>

<b>QUELQUES SITES D'INTÉRÊT SUR L'INTERNET</b>	
Tennessee Bob's Famous French Links <i><a href="http://www.utm.edu/departments/french/french.html">http://www.utm.edu/departments/french/french.html</a></i>	FLTEACH (Foreign Language Teacher list-serve) <i><a href="http://www.cortland.edu/www/flteach/">http://www.cortland.edu/www/flteach/</a></i>
Rescol canadien <i><a href="http://www.rescol.ca/">http://www.rescol.ca/</a></i>	SEVEC (La société éducative de visites et d'échanges au Canada) <i><a href="http://www.sevec.ca/">http://www.sevec.ca/</a></i>
CASLT (L'Association canadienne des professeurs de langues secondes) <i><a href="http://www.caslt.org">http://www.caslt.org</a></i>	ACPI (Association canadienne des professeurs d'immersion) <i><a href="http://www.sfu.ca/cprf/acpi/">http://www.sfu.ca/cprf/acpi/</a></i>
LESTER (gouvernement de l'Île-du-Prince-Édouard) <i><a href="http://www.gov.pe.ca/educ/lester/introduction.fr.ntml">http://www.gov.pe.ca/educ/lester/introduction.fr.ntml</a></i>	Premiers pas sur l'internet <i><a href="http://www.imaginet.fr">http://www.imaginet.fr</a></i>
CPF (Canadian Parents for French) <i><a href="http://www.cpf.ca">http://www.cpf.ca</a></i>	AQEFLS (Association québécoise des enseignants de français langue seconde) <i><a href="http://www.mtl.net/aqefls">http://www.mtl.net/aqefls</a></i>
Edusites <i><a href="http://www.icenter.net/~constant/index.ntml">http://www.icenter.net/~constant/index.ntml</a></i>	Infoduc (annuaire des sites françaises au Canada) <i><a href="http://www.infobourg.qc.ca">http://www.infobourg.qc.ca</a></i>



# *Annexe E*

## *Les intelligences multiples*



## Carte des intelligences multiples

Intelligence	Caractéristiques	Activités
<p style="text-align: center;"><b>Verbale/Linguistique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence des mots et de l'ordre des mots;</li> <li>- débattre des idées, persuader et divertir les autres;</li> <li>- donner des instructions;</li> <li>- jouer avec les sons et les mots.</li> </ul>	<p>livres, cassettes, discours, journaux, dialogues, discussions, débats, histoires, poésie, blagues, mots croisés, mots cachés, ordinateurs, recherches, entrevues.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Logique/Mathématiques</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence des nombres et de la logique;</li> <li>- raisonnement scientifique;</li> <li>- établir des séquences;</li> <li>- penser en termes de cause et effet;</li> <li>- créer des hypothèses;</li> <li>- identifier des schèmes numériques;</li> <li>- induction, déduction;</li> <li>- chercher les relations, les catégories.</li> </ul>	<p>choses à explorer, matériel de manipulation, documents scientifiques, casse-têtes, jeux, expériences scientifiques, organigrammes, calculs, ordinateurs, problèmes mathématiques, motifs abstraits, rapports entre les choses, recherches.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Visuelle/spatiale</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence d'images et de dessins;</li> <li>- perception aiguë des détails visuels;</li> <li>- identification des relations entre les objets; dans l'espace;</li> <li>- orientation spatiale;</li> <li>- formation d'images mentales;</li> <li>- imagination féconde;</li> <li>- manipulation d'images.</li> </ul>	<p>bricolage, maquettes, légos, vidéos, diapositives, labyrinthes, livres illustrés, jeux d'imagination, expositions, photos, images, affiches, illustrations, croquis, peintures, retro-projecteurs, couleurs, formes, lignes, espaces.</p>

<p><b>Kinesthésique/corporelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence des sensations somatiques ou corporelles;</li> <li>- habiletés mimétiques;</li> <li>- connexion entre le physique et le mental;</li> <li>- maîtrise de mouvements corporels.</li> </ul>	<p>sports, activités physiques, manipulation des choses, jeux de rôle, expression dramatique, mime, jeux de construction, expériences tactiles, jeu, gymnastique, la danse.</p>
<p><b>Musicale/rythmique</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence de perception, de discrimination; et de production des formes musicales;</li> <li>- interpréter une mélodie;</li> <li>- maintenir un rythme;</li> <li>- apprécier des pièces musicales.</li> </ul>	<p>instruments de musique, cassettes, auditions de chansons, enregistrements, participation à des groupes de musique, concerts, exercices rythmiques, raps, chants, poèmes, danse, création d'une mélodie ou d'un rythme, structure de la musique.</p>
<p><b>Inter-personnelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence de comprendre les autres et de travailler avec eux;</li> <li>- sensible aux humeurs, aux tempéraments, aux intentions et aux désirs des autres;</li> <li>- diriger, organiser, négocier;</li> <li>- résoudre des problèmes;</li> <li>- animer les autres;</li> <li>- fêter;</li> <li>- création et maintien d'un climat de synergie;</li> <li>- communication verbale et non verbale.</li> </ul>	<p>amis, jeux et activités de groupe, travail d'équipe, événements communautaires, clubs, rassemblements, dialogues, travail coopératif, collage, murales, sport, cartes d'observation, arguments, internet, graphiques humains, enquêtes par groupes.</p>

<p style="text-align: center;"><b>Intra-personnelle</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence de nature introspective;</li> <li>- solitude, méditation;</li> <li>- réflexion spirituelle, contemplation;</li> <li>- conscience et expression de sentiments;</li> <li>- concentration;</li> <li>- métacognition;</li> <li>- perception transpersonnelle de soi;</li> <li>- raisonnement à un niveau d'abstraction élevé.</li> </ul>	<p>journaux, résolutions des conflits, réflexion, auto-évaluation, planification, centres d'apprentissage, travail indépendant, recherches, choix d'activités, moments de solitude, questionnaires personnels, activités créatives, poèmes, tranquillité.</p>
<p style="text-align: center;"><b>Naturaliste</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- intelligence de l'environnement et de la nature;</li> <li>- sensible aux sons et aux paysages de l'environnement.</li> </ul>	<p>planter un jardin; faire des expériences; classifier; comparer; contraster les animaux; les plantes; interviewer un scientifique; un environnementaliste; faire une promenade en suivant des indices physiques; organiser une foire des expériences scientifiques.</p>

## Sept façons d'apprendre

Individu	Pense	Aime	À besoin de...
Linguistique	mots	lire, écrire, créer des histoires, jeux de mots.	livres, cassettes, papier, journaux, dialogues, discussions, débats, histoires
Logico-math	raisonnement	expérimenter, questionner, les casse-tête, la logique, les calculs.	choses à explorer, matériel de manipulation, matériel scientifique, excursions au musée de science ou planétarium
Spatial	images/dessins	dessiner, visualiser, modeler.	legos, vidéos, théâtre, mime, jeux d'imagination, livres illustrés, voyages aux musées d'art, labyrinthe, casse-têtes
Kinesthésique	sensations somatiques	danser, courir, sauter, toucher, gesticuler	jeux de construction, sports et activités physiques, expériences tactiles, jouer, manipuler, spectacles, gymnastique, danses
Musical	rythmes et mélodies	chanter, siffler, fredonner, taper du pied, taper des mains, écouter	instruments de musique, cassettes, vidéos, appareils à enregistrer/micro, chorale, harmonie, groupe de musique, concerts, spectacles
Interpersonnel	idées - soi et autres échanges	diriger, organiser, médiatiser, négocier, résoudre des problèmes, animer, fêter.	amis, jeux de groupe, activités de groupe, d'être en équipe, rencontres sociales, événements communautaires, rallyes, rassemblements, clubs, apprentissages, mentor.
Intrapersonnel	réflexion sur soi, à l'intérieur	fixer des objectifs, méditer, planifier, rêver, rester tranquille	endroits secrets, solitude, projets personnels à son rythme, choix, imagination

Tiré de Armstrong T, *Multiple Intelligences in the Classroom*. ASCD, Alexandria. Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

Moyens d'organiser les expériences d'apprentissage selon les multiples intelligences

Linguistique	Spatiale	Logico-Math	Musicale	Inter-personnelle	Intra-personnelle	Kinesthésique	Naturaliste
rapporter	faire des «montages de dessins»	raisonner	chanter	discuter	écrire un journal	danser	rattacher
écrire des compositions	peindre	collectionner	écouter	répondre	utiliser l'intuition	faire des sculptures	discerner
créer	faire des bandes dessinées	enregistrer	jouer	dialoguer	réfléchir	exécuter / jouer	découvrir
réciter	observer	analyser	composer	rapporter	écrire un journal de bord	préparer	observer
établir des listes	dessiner	faire des graphiques	enregistrer des cassettes	faire des sondages	méditer	construire	creuser
raconter	illustrer	comparer / contraster	improviser	questionner	étudier	jouer	planter
écouter	faire des diagrammes	classifier	assister à des spectacles	paraphraser	répéter	faire des jeux de rôles	comparer
étiqueter	dépeindre	ranger	sélectionner de la musique	clarifier	auto-évaluer	dramatiser	exhiber
plaisanter	montrer	évaluer	critiquer la musique	affirmer	s'exprimer	mimer	classer

Tiré de *Collaborative Teams: A Multiple Intelligences Approach to Thematic Learning*, Robin Forgarty & Judy Stoehr, Cooperative Learning Vol. 16, No. 3, 1996, Traduction libre

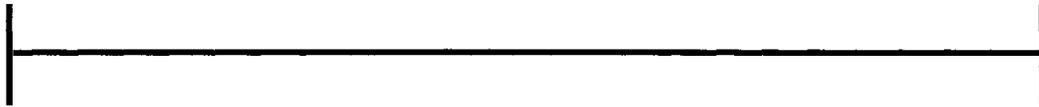


# *Annexe 7*

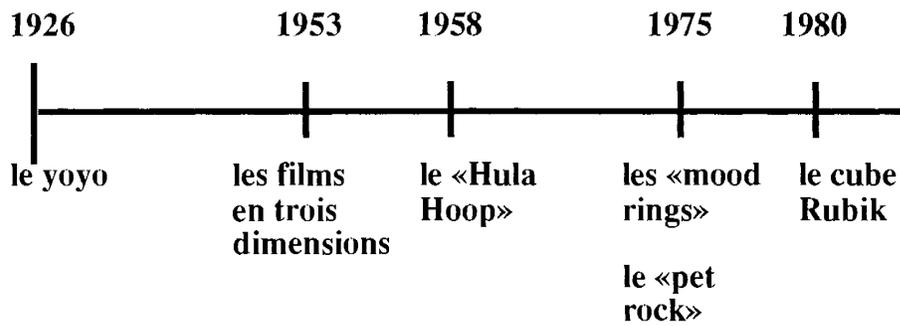
## *Représentations graphiques*



# Le Continuum

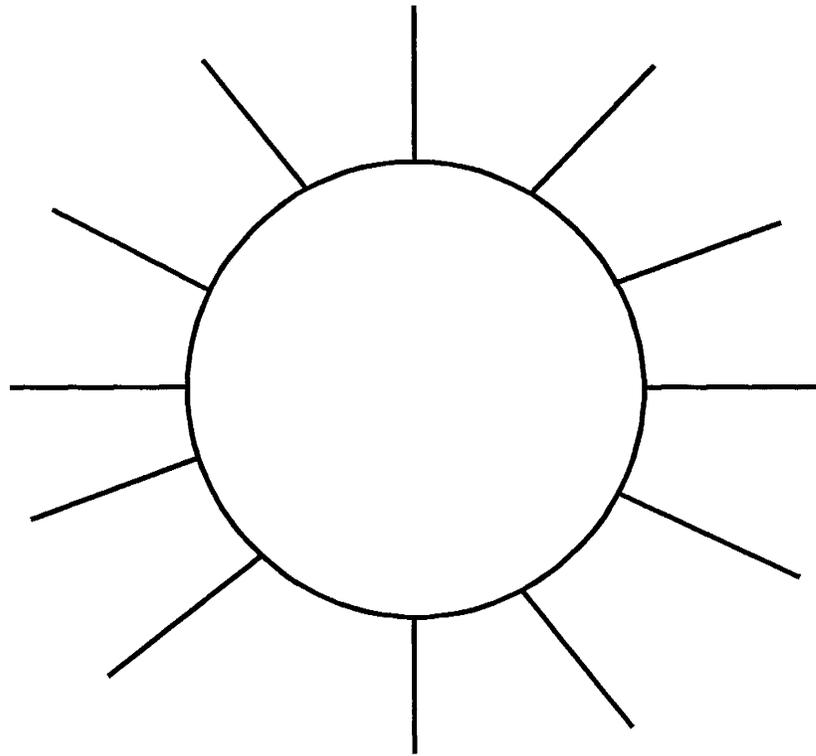


## Les nouvelles manies



*L'information tirée de : Passages 1, Unité 3, page 67.*

## La toile d'araignée

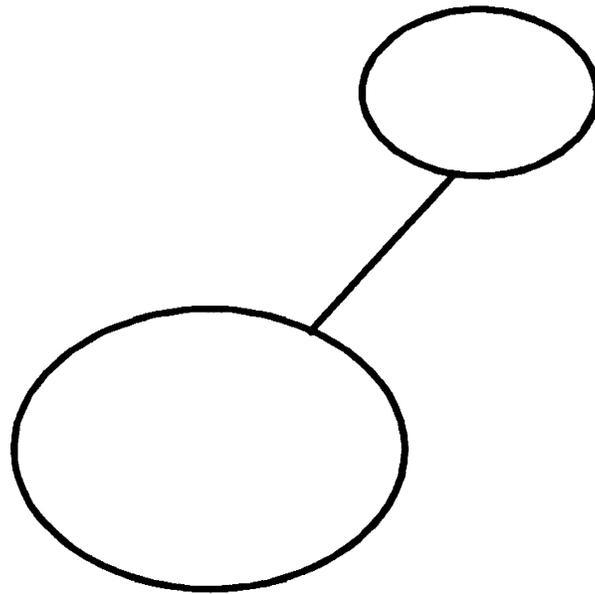


## La toile d'araignée

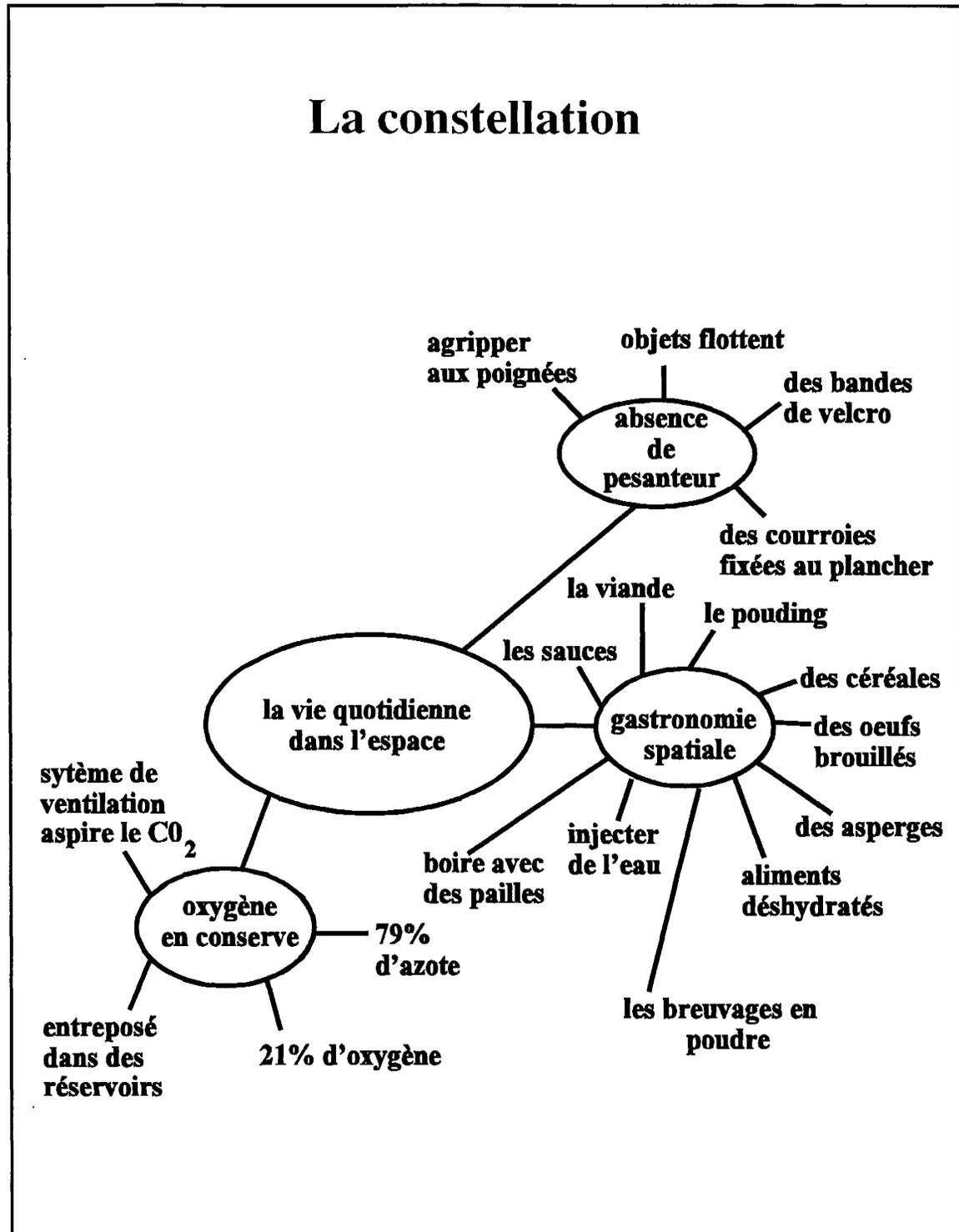


*L'information tirée de : Entre Amis 1, Unité 7, page 89.*

## La constellation

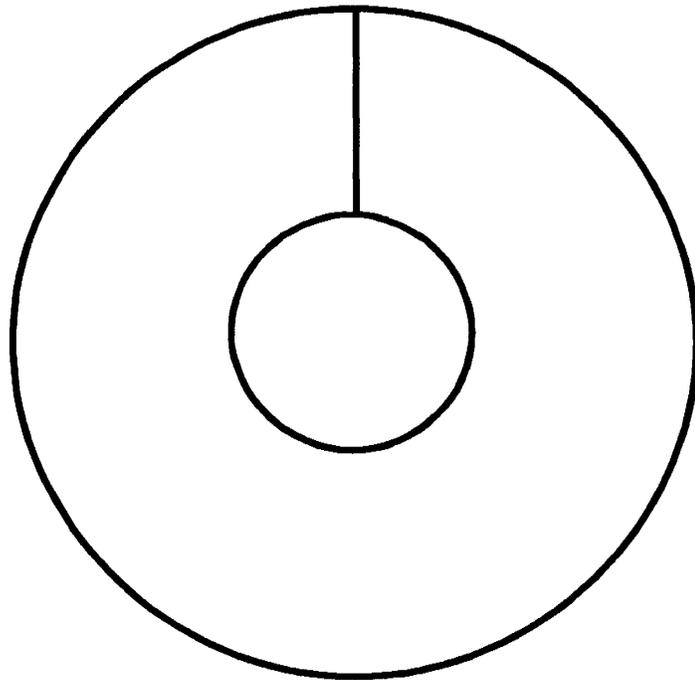


# La constellation

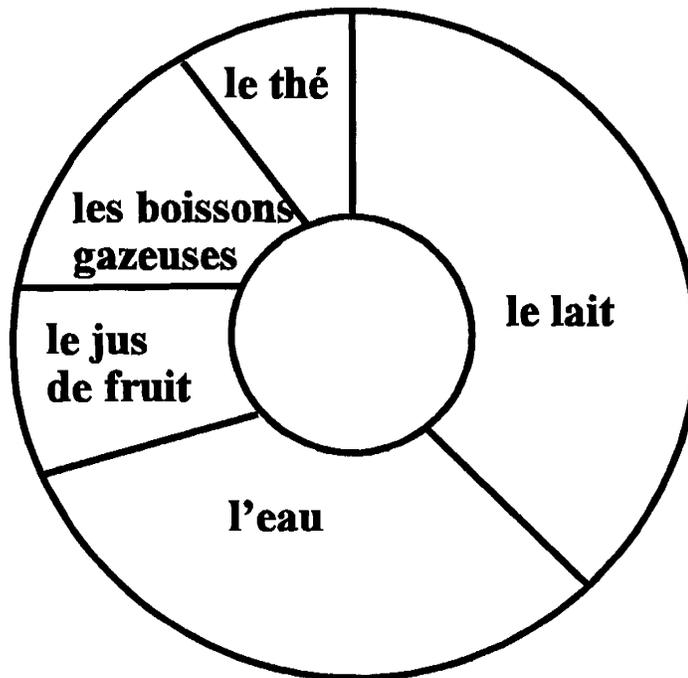


L'information tirée de : *Entre Amis 1, Unité 10, page 133.*

## Le diagramme circulaire

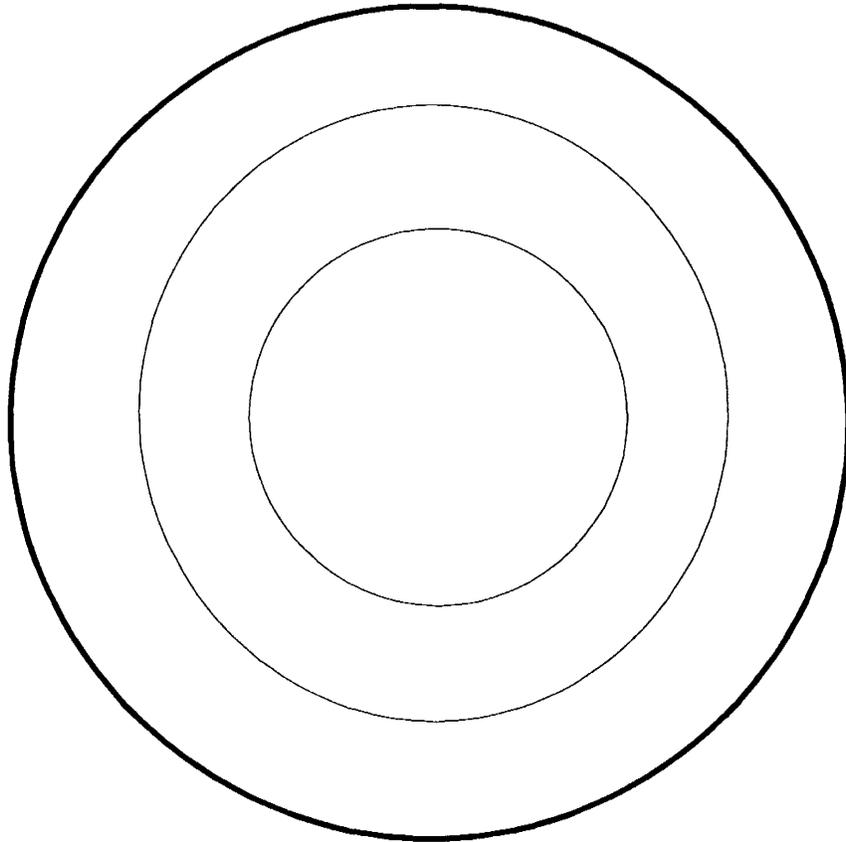


## Quelle boisson consommez-vous le plus?



*L'information tirée de : Passage 3, Unité 4, page 107.*

# La cible

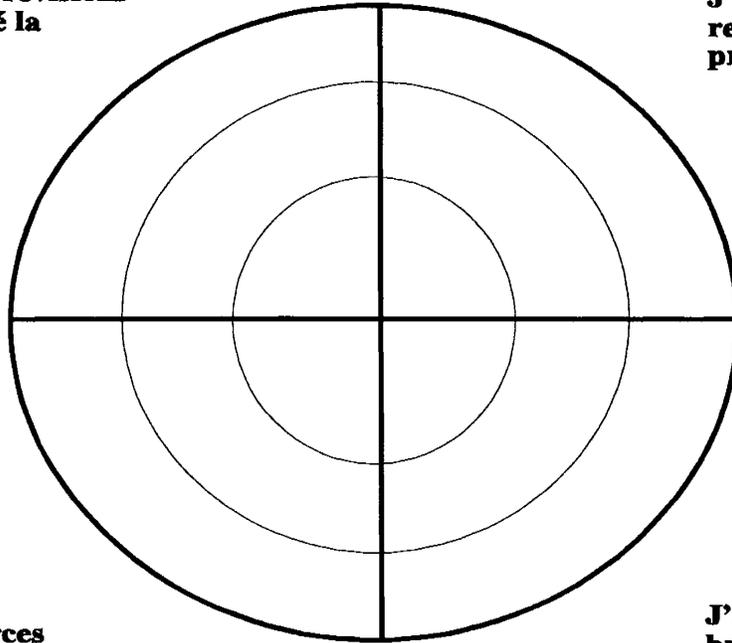


# La cible

**Auto-évaluation : L'article de magazine sur les projets de vacances**

**J'ai fait des révisions  
et j'ai publié la  
copie finale**

**J'ai fait des  
recherches de  
projets**



**J'ai utilisé  
les ressources  
comme les  
dictionnaires  
et l'internet**

**J'ai fait un  
brouillon de  
l'article**

*Basée sur une tâche suggérée dans : Passage 1, Unité 6.*



## LA MATRICE

Nom	Pays d'origine	Province	Langues parlées	Mets favoris	Raison pour laquelle ils aiment leur ville	Saison préférée
Sunil	Inde	Alberta	anglais français hindi		il y a beaucoup d'espace	
Abukkar	Liban	Québec	français arabe anglais	des mets japonais, les hamburgers, les hot-dogs, les frites	il y a beaucoup de choses à faire	
Simone	Canada	Ontario	français anglais allemand			l'hiver
Henri	Haïti	Colombie Britannique	français anglais			l'été
Maria	Italie	Nouvelle-Écosse		la cuisine espagnole		l'automne

*L'information tirée de : Entre Amis 3, Unité 4, pages 74-75.*

# La carte d'information

Sujet :

**Q**ui

**Q**uoi

**Q**uand

**O**ù

**P**ourquoi

--	--	--	--	--

# La carte d'information

Sujet : Les jeunes et les sorties

**Q**ui

**Q**uoi

**Q**uand

**O**ù

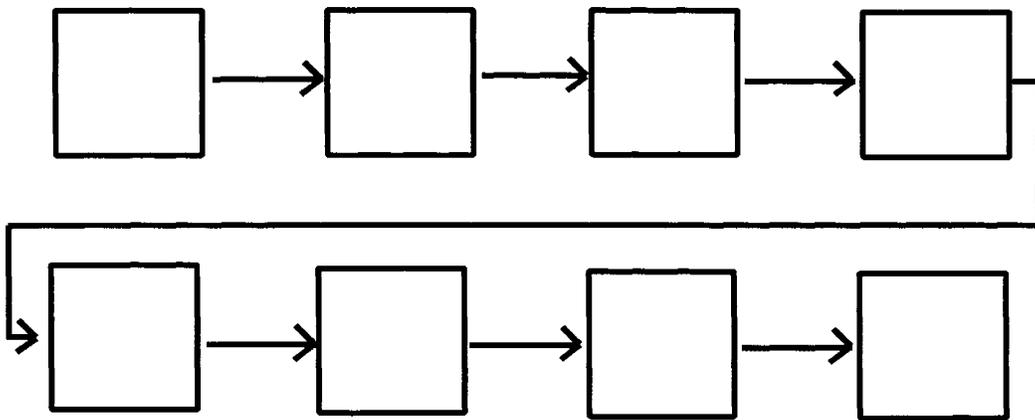
**P**ourquoi

Laurent			<ul style="list-style-type: none"><li>• au cinéma</li><li>• aux cafés</li></ul>	avec ses copains, en bande
Anaïs		la fin de semaine	<ul style="list-style-type: none"><li>• à des boums</li></ul>	pour toutes les occasions, avec une bande de copains
Djourni		rarement pendant la semaine		avec ses copains
Virginie			<ul style="list-style-type: none"><li>• les boums</li></ul>	pour les grandes occasions

Contenu tiré de : *Entre Amis 2, Unité 4, pages 68-69.*

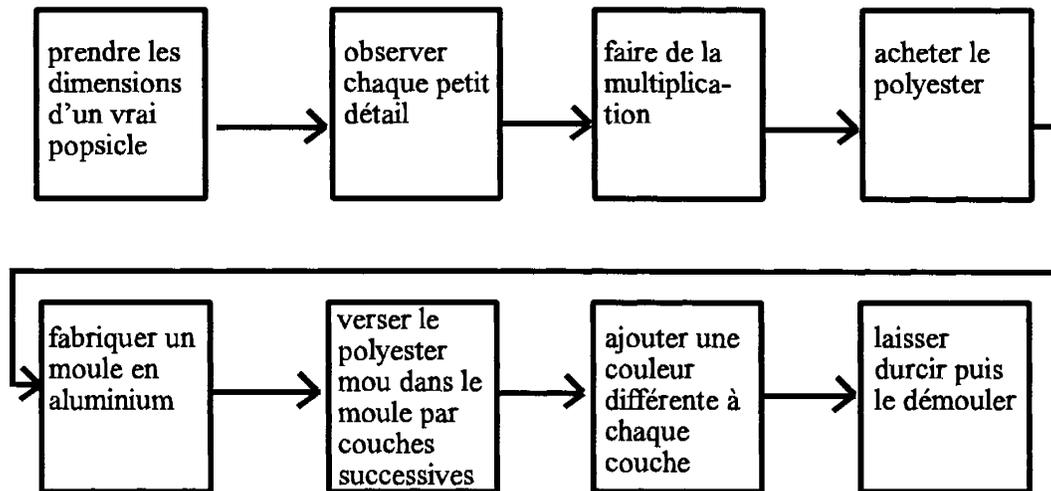
# Le tableau séquentiel

Problème :



## Le tableau séquentiel

Problème : Comment sculpter un "popsicle" géant



*L'information tirée de : Entre Amis 1, Unité 8, page 105.*

**CARTE PMQ (PLUS/MOINS/QUESTIONS INTÉRESSANTES)**

<b>P (+)</b>	
<b>M (-)</b>	
<b>Q (?)</b>	

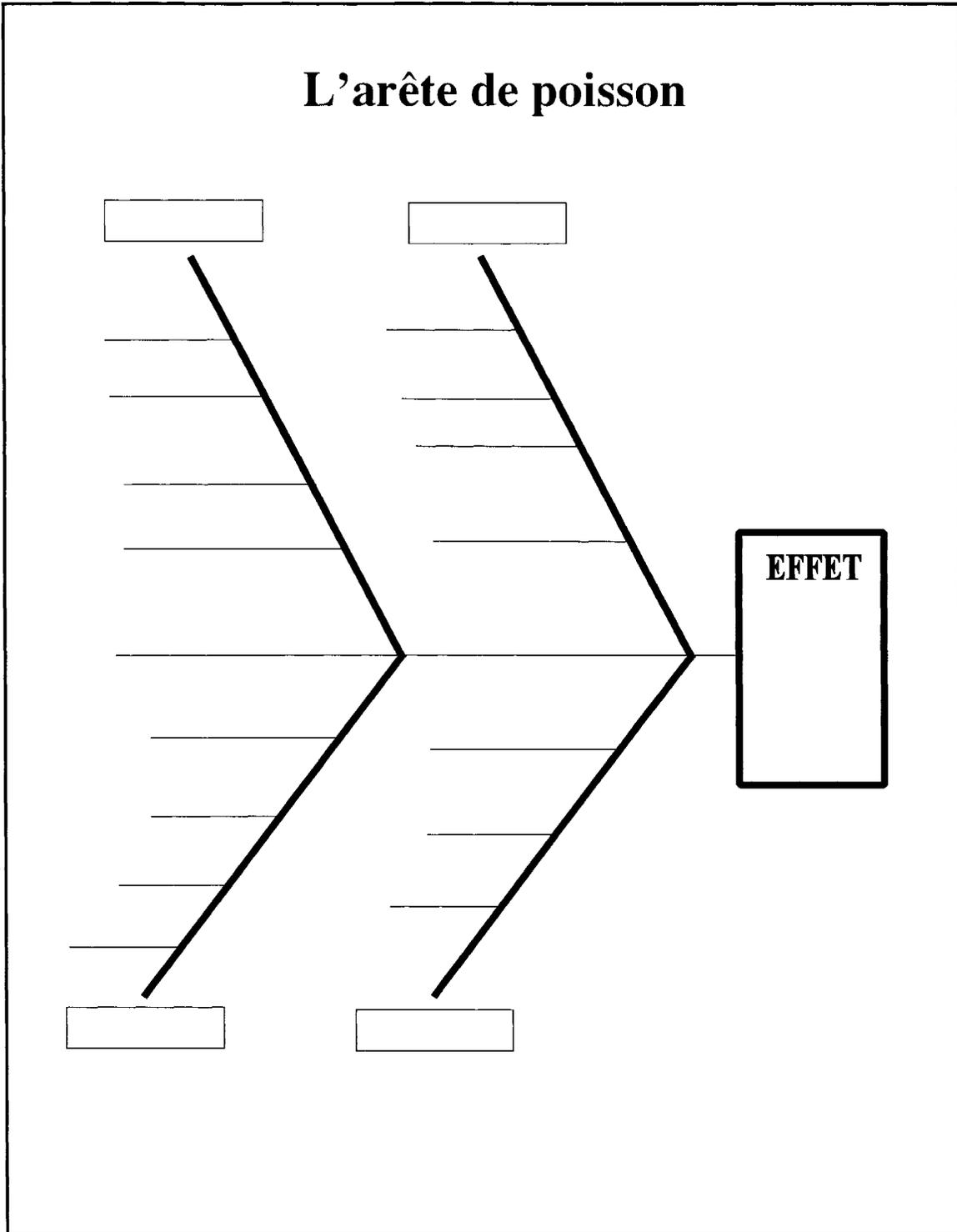
## CARTE PMQ (PLUS/MOINS/QUESTIONS INTÉRESSANTES)

### Le doublage des films

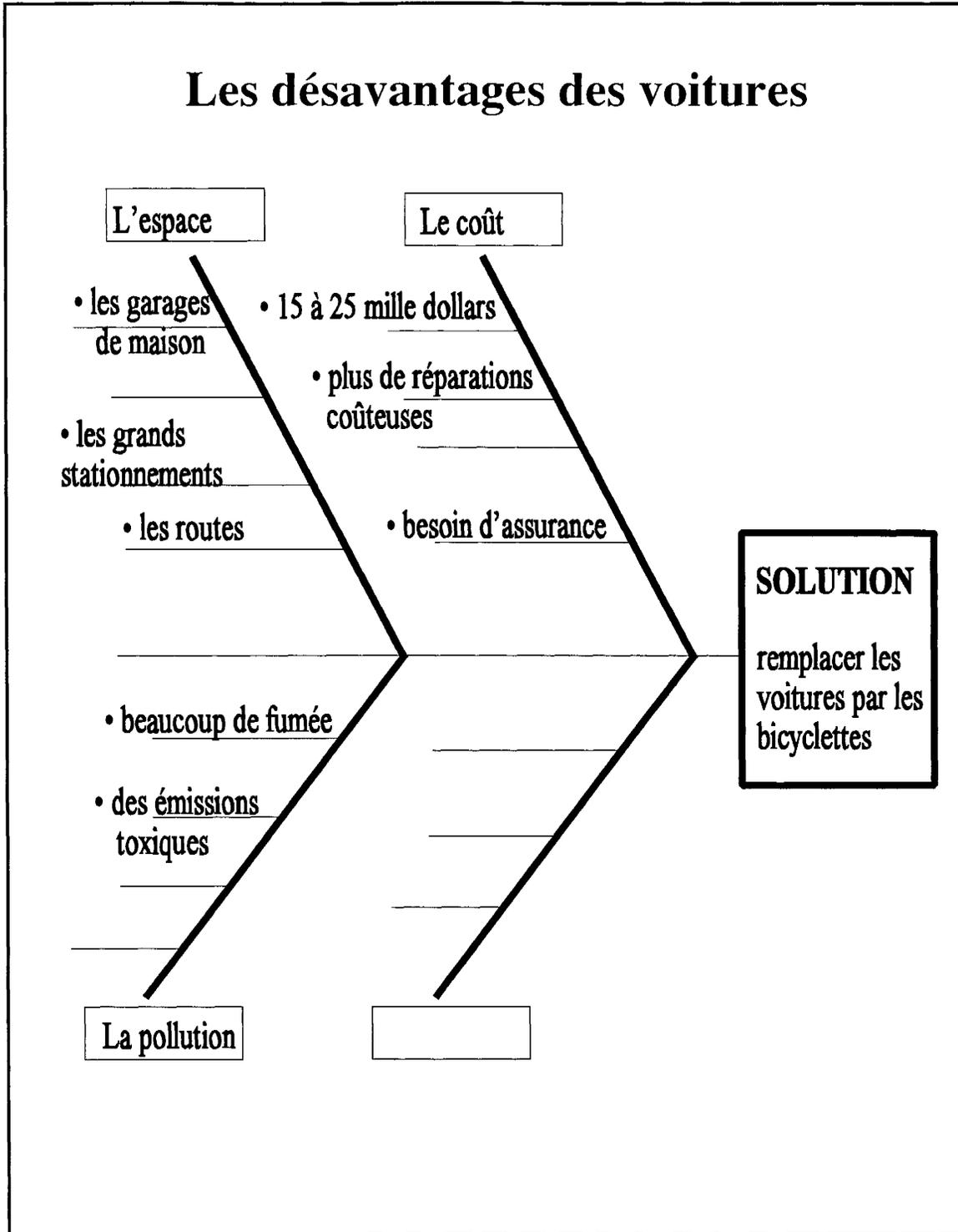
<b>P (+)</b>	Les acteurs et les actrices doivent parfaitement synchroniser les phrases avec les mouvements de lèvres des acteurs et des actrices dans la version originale.
<b>M (-)</b>	Il y a des acteurs et des actrices qui sont capables de faire leur propre doublage.
<b>Q (?)</b>	Comment les acteurs et les actrices à Montréal apprennent-ils à synchroniser parfaitement les phrases?

*L'information tirée de : Passage 2, Unité 5, page 133.*

## L'arête de poisson



## Les désavantages des voitures



L'information tirée de : Passage 3, Unité 6, page 175.

## QUESTIONS OUVERTES ET QUESTIONS FERMÉES

Sujet : \_\_\_\_\_

**ouvertes**

**fermées**

--	--

## QUESTIONS OUVERTES ET QUESTIONS FERMÉES

Sujet : Les jeux paralympiques

### ouvertes

Pourquoi ces compétitions sont-elles à part des Jeux olympiques?

Comment joue-t-on au basketball en fauteuil roulant?

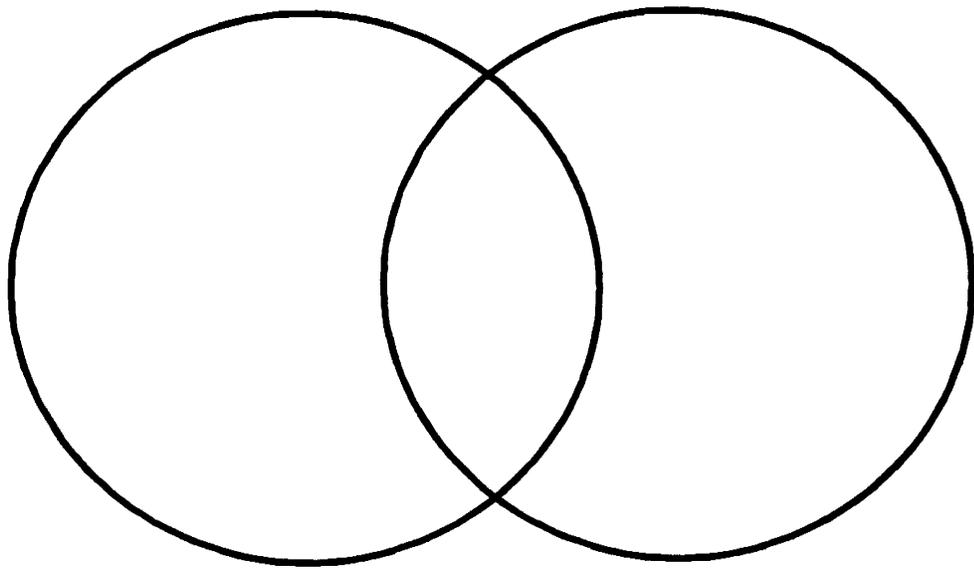
### fermées

Quand ont eu lieu les premiers Jeux?

Quels sont les sports les plus populaires?

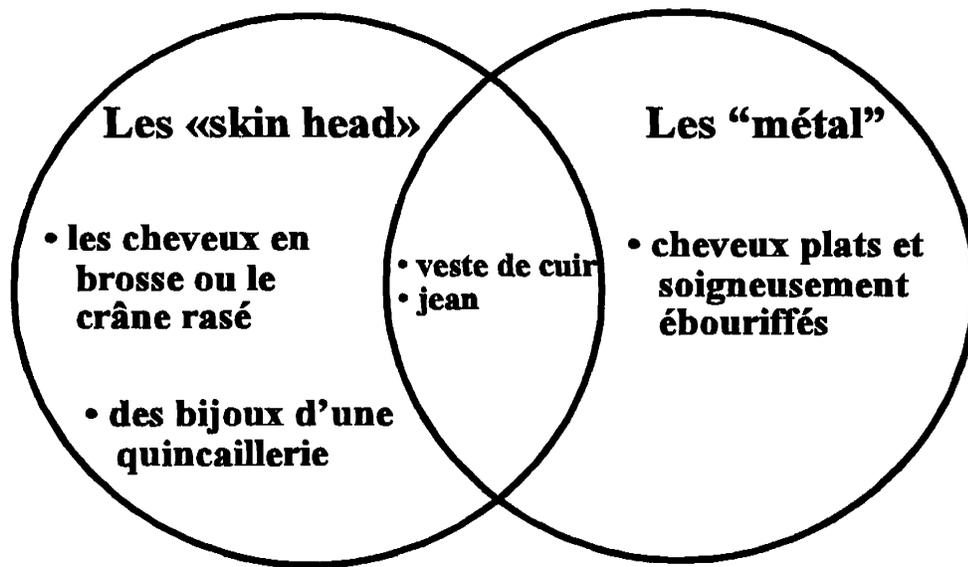
*L'information tirée de : Passage 2, Unité 3, page 76.*

## Le diagramme de Venn



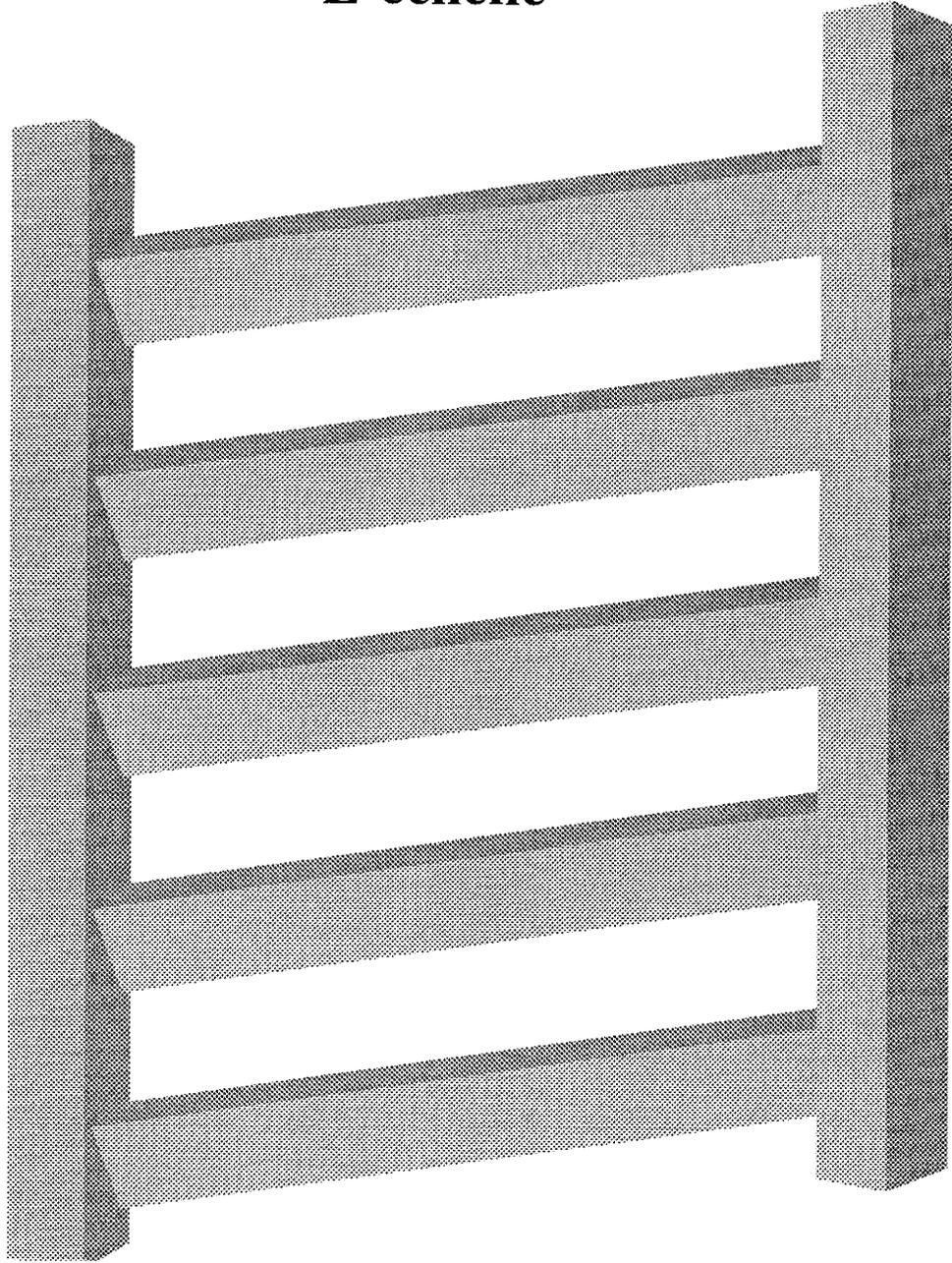
# Le diagramme de Venn

## Comparaison des looks



*L'information tirée de : Entre Amis 3, Unité 1, page 17.*

# L'échelle



**Tâche :** Ranger les six règles dans le but de réussir une bonne entrevue du plus important au moins important. Justifier ses choix.  
**Exemple :**

**La ponctualité**

- montrer que vous êtes responsables

**La personnalité**

- montrer que vous êtes responsables

**Les habits**

- montrer que vous êtes professionnels

**La politesse**

- montrer que vous êtes respectueux

**La diplomatie**

- montrer que vous êtes discrets

**L'image**

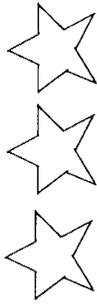
- montrer que vous êtes organisés

*L'information tirée de : Passages 3, Unité 3, pages 76-77.*

# *Annexe G*

## *Niveaux de pensée*





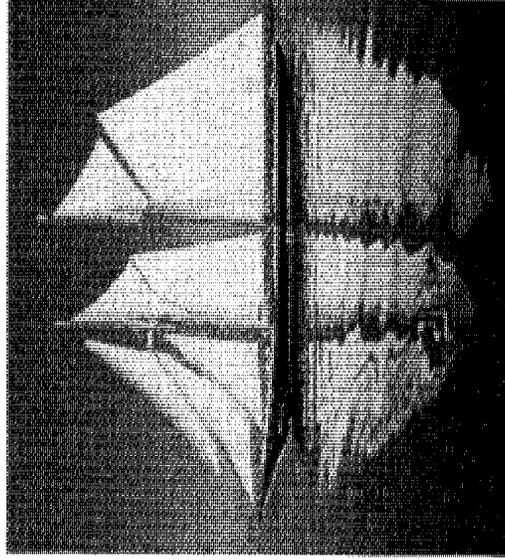
## LES PENSÉES À TROIS DIMENSIONS



3. Les voiles

2. Le bateau

1. La mer



### APPLICATION

évaluer, découvrir,  
 contruire! inventer, créer, évoquer,  
 imaginer, juger, estimer, synthétiser,  
 prédire, anticiper,  
 tolérer l'ambiguïté,  
 généraliser,  
 trouver les causes et les effets,  
 tirer des conclusions,  
 faire des hypothèses.

### TRAITEMENT

cataloguer, comparer,  
 expliquer, contraster,  
 décider l'ordre, établir des liens,  
 associer, inférer,  
 organiser, résoudre,  
 distinguer, analyser,  
 regrouper, classifier,

### CUEILLETTE

citer,  
 identifier,  
 caractériser,  
 consulter,  
 compter,  
 collectionner,  
 interroger,  
 nommer,  
 rappeler,  
 décrire,  
 raconter,  
 activer des connaissances,  
 sélectionner,  
 observer,  
 renseigner,

*Bluenose II © Bluenose II Preservation Trust.  
 Used with permission. All rights reserved. For further information, please visit <http://www.bluenose2.ns.ca>*



# Annexe 7

## L'apprentissage coopératif

- *références bibliographiques . . . . . pages 205 et 206*
- *exemplaires des cartes de rôle . . . . . pages 207 à 213*
- *technique de groupement . . . . . page 214*
- *fiche récapitulative - interactions de coopération . . . page 215*
- *rôles des intelligences multiples dans les groupes  
de coopération . . . . . pages 216 à 218*



# L'apprentissage coopératif

## Références bibliographiques

Archibala Marcus, Susan & McDonald, Penny 1990. *Tools for the cooperative classroom*. Arlington Heights, Illinois : IRI Skylight Publishing.

Bellanca, James 1991. *Building a caring, cooperative classroom: integrating social skills through the language curriculum*. Arlington Heights, Illinois : IRI Skylight Publishing.

Bellanca, James & Fogarty, Robin 1991. *Blueprints for Thinking in the Cooperative Classroom*. Arlington Heights, Illinois : IRI Skylight Publishing.

Bennett Barrie; Rolheiser-Bennett, Carol; Stevahn, Laurie 1991. *Cooperative Learning: where heart meets mind*, distribué par Educational Connections, Toronto.

Clarke, Judy, Widman, Ron; Eadie, Susan 1992. *Apprenons ensemble : l'apprentissage coopératif en groupes restreints*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière.

Dupuis, Linda & Vincent-Smith, Bridgitte 1993. «La pédagogie de la coopération dans les cours de français langue étrangère : de la théorie à la pratique». *La revue de l'AQEFLS, Vol. 15, no. 1 et 2, Association québécoise des enseignants de français langue seconde 1993*.

High, Julie. *Second Language Learning through Cooperative Learning*. San Juan Capistrano, California : Kagan Cooperative Learning.

Howden, James 1997 *Le démarrage de l'apprentissage coopératif* (version provisoire) Mosaique : consultats en éducation.

Howden, James & Arcand, Diane 1997. *La coopération en classe* adaption en français de *Cooperation in the Classroom* de David W. Johnson, Roger T. Johnson, et Edythe Johnson, Holubec (1991).

Howden, Jim & Martin, Huguette 1997. *La coopération au fil des jours : des outils pour apprendre à coopérer*. Montréal, Québec : Les Édition de la Chenelière Inc.

Jasmin, Danielle 1994. *Le Conseil de coopération : un outil pédagogique pour l'organisation de la vie de classe et la gestion des conflits*. Montréal, Québec : Les Éditions de la Chenelière Inc.

Kagan, Spencer 1990. *Same-Different: A Cooperative Learning Communication Building Structure*. San Juan Capistrano, California : Kagan cooperative Learning.

Slavin, Robert E 1995. *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice, 2e edition*. Needham Heights, Massachusettes : Allyn & Bacon.

### ***Sites internet***

<http://www.plattsburgh.edu/psg/psg520/cooplearn.html>

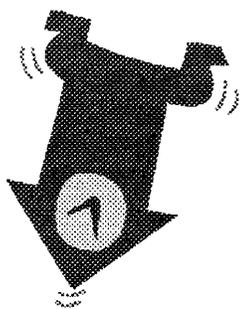
<http://www.petra.ac.id/english/science/social/education/cooperative.html>

<http://www.kagancooplearn.com/>

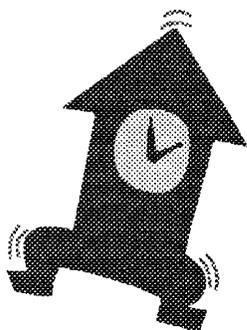
<http://artsci-ccwin.concordia.ca/education/cscp/cscp.html>

<http://www.tse.vlaval.ca/tac/tact/fr./html/sites/guide2.html>

<http://reach.vcfedu/~fet1/learning/methods.html>



## Le ou la responsable du temps



## Rôle

### Le ou la responsable du temps

---

#### Ce que je fais (non verbal)

- Concentration
- Vérification du temps
- Gestes indiquant qu'il faut accélérer
- Gestes indiquant le temps qu'il reste

#### Ce que je dis (verbal)

- Commençons tout de suite!
- Revenons au sujet! Le temps file!
- Il reste . . . minutes!
- Il faut conclure!
- Le temps est écoulé!

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur



## L'animateur ou L'animatrice

---



## Rôle L'animateur ou l'animatrice

---

### Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Attention à tous les membres
- Attribution égale du droit de parole
- Attitude positive
- Aide
- Encouragement

### Ce que je dis (verbal)

- Avant de commencer, identifions bien nos rôles
- Nous allons réussir ensemble cette tâche!
- C'est à ton tour . . .
- Est-ce que ça va?
- Est-ce que tout le monde comprend?
- C'est bien!
- Nous avons presque terminé!
- Qu'en pensez-vous?
- Des suggestions?

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur



---

## Le ou la secrétaire

---

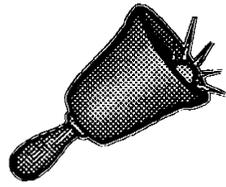


### Rôle

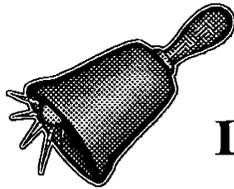
#### Le ou la secrétaire

Ce que je fais (non verbal)	Ce que je dis (verbal)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Écoute active</li><li>• Concentration</li><li>• Prise de notes soignée</li><li>• Respect</li><li>• Souci de clarté et de précision</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Est-ce que je note ceci?</li><li>• Est-ce que j'ai bien compris?</li><li>• Peux-tu répéter?</li><li>• Est-ce que vous êtes d'accord pour que j'écrive ceci?</li></ul>

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997. Reproduit avec la permission de l'auteur



# Le ou la porte-parole



## Rôle

### Le ou la porte-parole

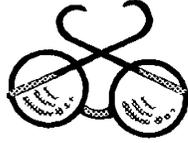
#### Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Concentration
- Participation active
- Souci de synthèse et de clarté
- Rapport fidèle

#### Ce que je dis (verbal)

- Est-ce que j'ai bien compris?
- Est-ce que c'est bien ce que vous pensez?
- Les membres de mon groupe croient que . . .
- Nous avons trouvé la réponse suivante . . . . ?
- Voici le résultat de nos discussions
- Nous sommes d'accord pour dire que . . .

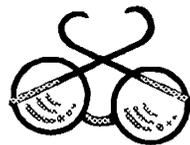
Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur



---

## Le vérificateur, La vérificatrice

---

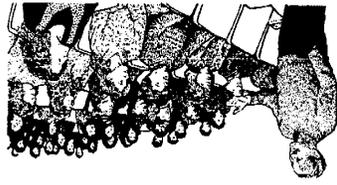


## Rôle

### Le vérificateur, la vérificatrice

Ce que je fais (non verbal)	Ce que je dis (verbal)
<ul style="list-style-type: none"><li>• Écoute active</li><li>• Concentration</li><li>• Attention portée à chacun</li><li>• Sourcils froncés</li><li>• Gestes de «questionnement»</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Avez-vous tous bien compris?</li><li>• Veux-tu s'il te plait répéter?</li><li>• Pourrais-tu expliquer un peu plus . . .</li><li>• Avons-nous la même réponse?</li><li>• Etes-vous satisfaits?</li></ul>

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur



---

## Le ou la responsable du consensus

---



### Rôle

#### Le ou la responsable du consensus

---

#### Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Concentration
- Respect
- Encouragement

#### Ce que je dis (verbal)

- Avez-vous des questions?
- Est-ce clair?
- Avez-vous une opinion différente?
- Voulez-vous en discuter plus longuement?
- Sommes-nous tous d'accord?
- Pourrions-nous signer la feuille du groupe?
- Bravo! Nous avons donc un consensus.

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur



---

## Le ou la responsable du matériel

---



### Rôle

#### Le ou la responsable du matériel

---

##### Ce que je fais (non verbal)

- Écoute active
- Attention aux consignes données
- Distribution aux membres du groupe
- Aide
- Manipulation soigneuse du matériel
- Retour du matériel classé et rangé

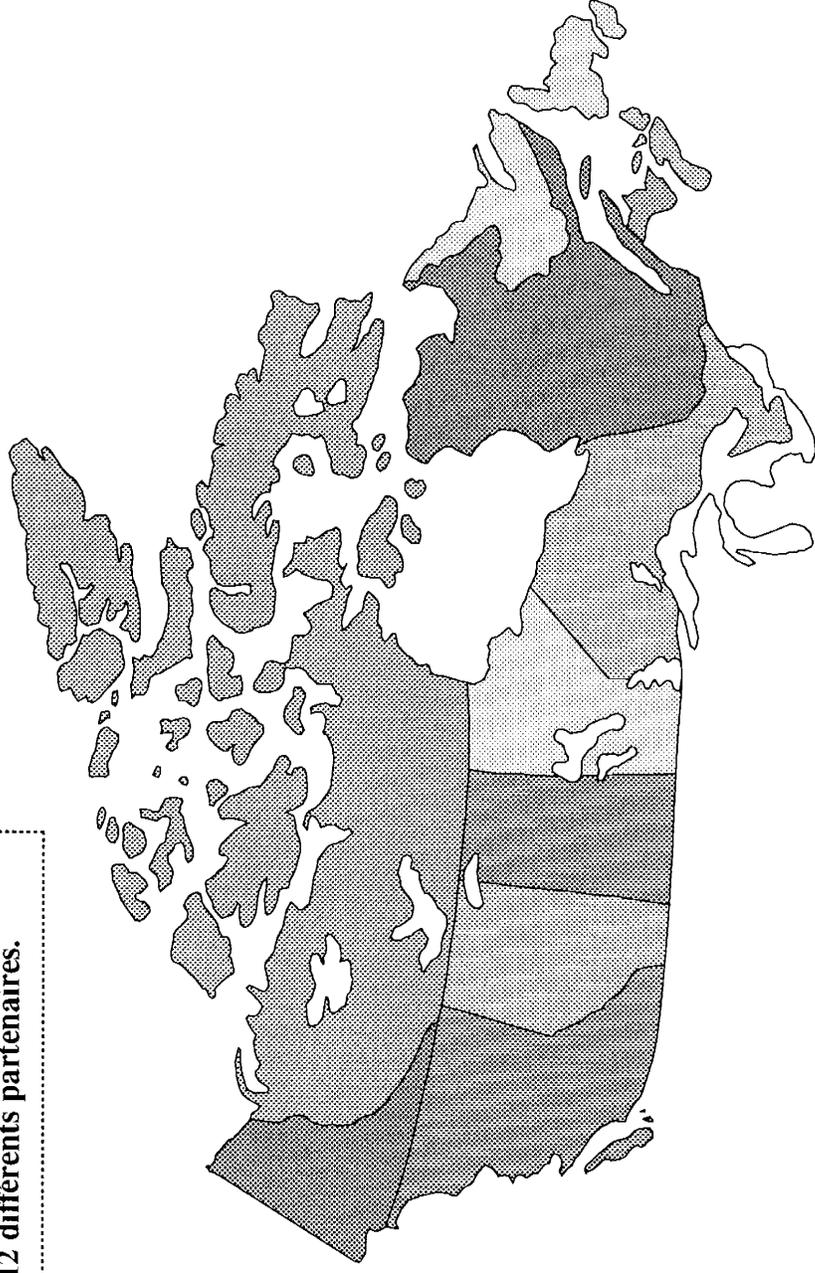
##### Ce que je dis (verbal)

- Je vous distribue le matériel requis
- Nous attendons les consignes avant d'utiliser le matériel.
- Est-ce qu'il vous manque quelque chose?
- Je me charge d'aller chercher ce qu'il vous manque!
- Est-ce que je peux vous aider?
- S.V.P. redonnez-moi votre matériel.
- Merci pour votre collaboration!

Tiré de *Le démarrage de l'apprentissage coopératif (version provisoire)*, James Howden, 1997.  
Reproduit avec la permission de l'auteur

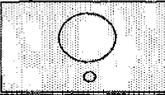
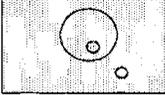
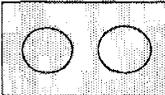
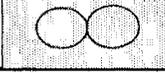
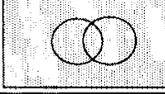
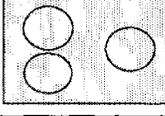
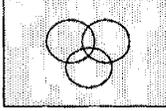
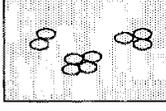
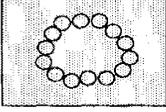
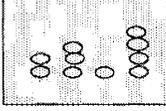
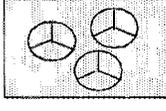
## Technique de groupement

On «échange» son nom pour chaque province. Puis, l'enseignant demande aux élèves de chercher leur partenaire du Yukon, etc. On a ainsi l'occasion de travailler avec 12 différents partenaires.



## Mes partenaires canadiens

## FICHE RÉCAPITULATIVE - INTERACTIONS DE COOPÉRATION

Outil	Symbole	Explications
(1) Cours magistral/questions rhétoriques : discours du professeur (Kingsfield)		Présentation magistrale à toute la classe.
(2) Signaux/interrogation directe : sondage (Hunter)		Présentation à la classe, interrompue par le groupe pour faire des signaux, ou par un élève pour donner une réponse.
(3) Tourne-toi vers ton partenaire et... (Weaver & Cotrelf)		Partage d'information entre partenaire de sorte que l'interaction est rapide et brève.
(4) Reflexion en partenaires (Bloom; Whimbey)		Un partenaire réfléchit à un problème en partageant ses pensées à haute voix
(5) Dyades : réfléchir/associer/partager (Lyman & McTighe)		Les partenaires réfléchissent d'abord seuls et mettent ensuite en commun leurs idées - de sorte à parfois aboutir à une idée pour deux.
(6) Triades : rétroaction de l'observateur (Costa; Rowe)		L'interaction entre partenaires est enrichie par la rétroaction d'un observateur objectif.
(7) Raconte/répète : 2-4-8 (Fogarty & Ballanca)		Deux personnes racontant leurs idées : deux groupes de deux répétant les idées de leur partenaire; un groupe de 8 répétant toutes les idées.
(8) Apprentissage en coopération : groupes (Johnson & Johnson; Kapat; Slavin)		Petits groupes de trois élèves travaillant de façon interdépendante, tous les membres du groupe étant cependant responsables de tout le travail.
(9) Recherche de gens (Animateurs d'ateliers)		Les élèves passent d'un groupe à l'autre et forment des groupes informels à mesure qu'ils mettent en commun leurs informations et recueillent des signatures.
(10) Réponse forcée : en cercle		Travail par «poules», les élèves réagissent chacun à leur tour à un énoncé de départ donné par le professeur.
(11) Réponse d'ensemble du groupe : graphiques humains (Fogarty)		Les élèves se placent de façon à former des graphiques qui indiquent leur préférence.
(12) Enquête par groupes : (Aronson; Sharan & Sharan)		Les élèves sont par groupes de 3. Chaque membre s'occupe d'un tiers du travail du groupe et l'enseigne ensuite aux deux autres membres du groupe.

Tiré de *Patterns for Thinking : Patterns for Transfer*. Robin Fogarty et James Bellanca, 1991. Skylight Training and Publishing. Traduit avec permission.

## Rôles d'intelligence multiple dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

### *Rôles verbaux / linguistiques*

- ★ Le **lecteur** est responsable de la lecture des documents écrits qu'il est nécessaire d'utiliser pour faire la leçon sur laquelle le groupe est en train de travailler
- ★ Le **secrétaire** prend des notes pendant que le groupe travaille et écrit tout ce qu'il est nécessaire de rédiger pour la leçon.
- ★ Le **grammarien** vérifie l'orthographe de toutes les productions écrites du groupe.
- ★ Le **porte-parole** présente les résultats des travaux du groupe au reste de la classe.
- ★ L'**historien** note les divers événements importants qui se produisent pendant les travaux du groupe.
- ★ Le **poète** compose des poèmes ou des "limericks" au sujet du groupe et du travail effectué au cours d'une leçon.
- ★ Le **comique** divertit le groupe en lui proposant des blagues, des calembours et autres commentaires humoristiques au sujet de la leçon.
- ★ Le **rafraîchisseur de mémoire** aide le groupe à se fabriquer des trucs mnémoniques pour la leçon.
- ★ Le **contradicteur** adopte délibérément une position opposée à celle du groupe de façon à encourager les membres du groupe à réfléchir et à discuter.
- ★ Le **conteur** raconte aux autres des histoires au sujet des épisodes marquants (bons et mauvais) du travail du groupe.

### *Rôles logiques / mathématiques*

- ★ Le **vérificateur** s'assure que tous les membres du groupe ont compris le contenu et les réponses de la leçon.
- ★ Le **scientifique** aide le groupe à élaborer des procédures par étapes dans son travail.
- ★ Le **diseur de bonne aventure** donne ses prédictions en ce qui concerne les résultats du travail du groupe.
- ★ L'**expert-comptable** vérifie toutes les opérations mathématiques que le groupe effectue et tous les nombres utilisés.
- ★ La **personne qui résout des problèmes** suggère différentes façons de traiter les problèmes auxquels le groupe est confronté.
- ★ Le **détective** est à la recherche d'indices pendant que le groupe travaille à la résolution d'un problème.
- ★ Le **chronométrateur** surveille le temps pendant les travaux en temps limité et ajuste le rythme de travail en fonction.
- ★ Le **calculateur** effectue les opérations mathématiques pour le groupe.
- ★ Le **penseur** aide le groupe à se rappeler les différentes étapes de son raisonnement, à les évaluer et à les améliorer.
- ★ L'**expert technique** recherche les relations avec d'autres domaines d'études, tant à l'école qu'à l'extérieur de l'école.

### *Rôles visuels / spatiaux*

- ★ L'**architecte** aide le groupe à élaborer une ébauche ou un plan du produit fini.
- ★ Le **coloriste** propose au groupe des idées de couleurs visant à exprimer les sentiments et les idées du groupe dans le produit fini.
- ★ Le **dessinateur** produit des images ou des dessins visant à illustrer diverses parties de la leçon.
- ★ Le **visualisateur** aide le groupe à se représenter les choses visuellement par la pensée en utilisant notre «vue mentale».
- ★ L'**expert en formes** élabore les designs et les modèles abstraits qui accompagneront le travail du groupe.
- ★ Le **localisateur** s'assure que le groupe se trouve au bon endroit dans une page ou est capable de se repérer sur une carte.
- ★ Le **sculpteur** aide le groupe à exprimer ses idées et ses sentiments au moyen de matériaux façonnables, tels que l'argile.
- ★ Le **découpeur** fait tous les découpages nécessaires au travail du groupe.
- ★ Le **symbolisateur** crée les symboles et les images qui définissent l'identité du groupe ou qui illustrent des idées importantes.
- ★ Le **rêveur** aide le groupe à utiliser son imagination pour mieux comprendre la leçon.

Tiré de Lazear, David, *Seven Pathways of Learning*, 1994, Zephyr Press. Traduit et reproduit avec permission.

## Rôles des intelligences multiples dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

### *Rôles corporels / kinesthésiques*

- ★ L'**acteur** aide le groupe à trouver des idées de jeux de rôles pour certaines parties de la leçon.
- ★ Le **danseur** suggère des mouvements physiques originaux qui pourront faire partie du rapport du groupe.
- ★ L'**entraîneur** aide le groupe à apprendre des enchaînements de mouvements physiques qui représentent ce que le groupe apprend.
- ★ L'**inventeur** crée de nouvelles étapes, de nouvelles procédures et de nouvelles façons originales de faire des choses bien connues.
- ★ Le **chorégraphe** aide le groupe à préparer sa mise en scène d'un rapport ou d'une présentation.
- ★ Le **superviseur gestuel** suggère des idées de langage corporel pour communiquer les sentiments du groupe vis-à-vis d'une leçon
- ★ Le **coordinateur athlétique** réfléchit à des jeux physiques, auxquels le groupe pourrait jouer, qui soient en rapport avec la leçon ou la tâche.
- ★ Le **mime** crée des façons non verbales de présenter ce que le groupe a appris dans la leçon ou l'activité.
- ★ Le **metteur en scène** aide le groupe à répéter et à perfectionner sa présentation scénique.
- ★ Le **gestionnaire des accessoires** aide le groupe à trouver tous les accessoires de présentation dont il a besoin.

### *Rôles musicaux / rythmiques*

- ★ Le **batteur** élabore les motifs rythmiques correspondant au «rythme» des étapes du travail du groupe.
- ★ Le **chanteur** trouve des chansons populaires qui se rapportent au groupe ou à la tâche effectuée.
- ★ Le **directeur du son** aide le groupe à préparer le fond sonore dont il aura besoin dans sa présentation.
- ★ Le **compositeur** crée des paroles pour des chansons en rapport avec le groupe et le travail qu'il est en train de faire.
- ★ Le **contrôleur du volume** s'assure que le bruit produit par le groupe ne dépasse pas un certain niveau pendant le travail de coopération.
- ★ Le **directeur musical** s'occupe de la répétition des parties musicales de la présentation.
- ★ Le **rappeur** aide le groupe à créer des raps et des musiques de slogans publicitaires en rapport avec le groupe et le travail.
- ★ Le **directeur des chœurs** dirige le groupe dans toutes les parties vocales (chant, rap) de la présentation ou du rapport
- ★ Le **gestionnaire des instruments** rassemble ou crée les instruments dont le groupe aura besoin.

## Rôles des intelligences multiples dans les groupes de coopération (pour tous les niveaux)

### *Rôles intrapersonnels*

- L'**inquiet** se préoccupe de déterminer si le groupe est en train de faire ce qu'il est censé faire.
- ★ Le **réfléchisseur** aide le groupe à réfléchir sur la signification et les implications d'une tâche.
  - ★ L'**évaluateur** conduit le groupe à évaluer sa réflexion et son comportement coopératif.
  - ★ Le **contrôleur de la qualité** s'assure que le groupe fait de son mieux et que le produit final est bon.
  - ★ Le **gestionnaire de la créativité** aide le groupe à trouver des approches uniques et originales pour la tâche à faire.
  - ★ Le **surveillant des sentiments** se concentre sur les réactions affectives du groupe face à sa tâche et aide le groupe à réfléchir à ces réactions.
  - ★ Le **catalyseur de prise de conscience** aide le groupe à prendre conscience de ce qu'il est en train d'apprendre.
  - ★ Le **connecteur** aide le groupe à voir les liens avec d'autres matières, dans la salle de classe et en dehors de la salle de classe.
  - ★ Le **technicien en concentration** suggère différentes façons pour le groupe de maintenir sa concentration.
  - ★ Le **philosophe** pose des questions au sujet des valeurs et des croyances qui émergent au fur et à mesure que le groupe travaille.

### *Rôles interpersonnels*

- ★ L'**organisateur** aide le groupe à planifier ses stratégies et à se mettre d'accord sur ces stratégies.
- ★ L'**encourageur** offre ses encouragements et son soutien aux membres du groupe.
- ★ Le **motivateur** trouve diverses façons de maintenir l'enthousiasme de chaque membre du groupe.
- ★ Le **conseiller** donne des conseils au groupe en ce qui concerne le traitement des problèmes ou des questions qui se posent.
- ★ L'**interprète** explique la signification des parties du travail que certains membres du groupe ne comprennent pas.
- ★ Le **gestionnaire de la participation** s'assure que tous les membres du groupe participent à l'élaboration du produit fini.
- ★ Le **maître des tâches** aide le groupe à rester concentré sur la tâche qu'il a à effectuer et s'assure que toutes les parties de cette tâche sont achevées.
- ★ Le **spécialiste du consensus** s'assure que tous les membres du groupe sont d'accord sur le produit fini et comprennent bien de quoi il est fait.
- ★ Le **surveillant des communications** surveille les interactions du groupe (écouter, entendre, etc.).
- ★ Le **souffleur** répète ce que les différents membres du groupe disent de façon à ce que tout le monde comprenne.

# Annexe 9

## *Évaluation*

- *résumé des portfolios . . . . . page 221*
- *échelle d'appréciation . . . . . page 222*
- *fiches anecdotiques . . . . . pages 223 et 224*
- *fiches anecdotiques pour les activités de groupe . . . . . page 225*
- *grille d'accompagnement pour l'élève . . . . . page 226*
- *grille d'accompagnement pour le groupe . . . . . page 227*
- *liste de vérification - auto-évaluation pour l'élève . . . . . page 228*
- *guide pour l'évaluation . . . . . pages 229-233*
- *grille d'auto-évaluation de l'enseignement . . . . . pages 234-237*
- *les troussees commerciales . . . . . pages 238 et 239*



## Résumé des portfolios

«Un portfolio se développe petit à petit, sans formule magique. Les enseignants et les élèves doivent être disposés à prendre des risques. Il est **énergisant** de découvrir ce que les portfolios peuvent apporter à chaque groupe d'élèves et à chaque élève.»

### Sources

- Dissertations
- Projets
- Épreuves
- Tests
- Laboratoires
- Carnets de note
- Exposés
- Exemples de réflexions
- Discussions
- Débats / réunions de spécialistes

### Types de présentations

- Chemise de classement
- Chemise-accordéon
- Boîtes
- Plateau amovible
- Albums de découpages

### Contenu

- Bandes vidéo
- Disques compacts
- Peintures/dessins/croquis
- Notes d'observation/  
listes de contrôle
- Fiches d'auto-évaluation
- Exemples de travaux
- Photos
- Bandes sonores
- Disquettes informatiques

### Rangement

- Grandes boîtes
- Contenants en plastique  
(caisses de lait)
- Classeurs

Tiré de : *Guides d'évaluation : Évaluation de portfolios*, Bureau des programmes de langue française, Ministry of Education, British Columbia 1994. Reproduit avec l'autorisation du Ministère de l'Éducation et de la Formation professionnelle de la Colombie-Britannique.



## Fiche anecdotique

Nom de l'élève :

Date :

Contexte :

Observations :

Inférences/interprétations :

*Tirée de «L'évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant», Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.*

## Fiche anecdotique

Nom de l'élève :

Date :

Contexte :

Heure :	Comportement :	Inférence/interprétations :	Plan d'action :

*Tirée de «L'évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant», Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan.*

## Fiche anecdotique pour les activités de groupe

Nom des élèves : \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Date ou période de l'évaluation : \_\_\_\_\_

Période d'observation : \_\_\_\_\_

Observations sur les membres du groupe :

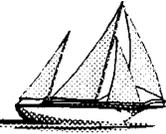
1. Prennent la parole autant qu'ils et elles écoutent :
2. Montrent du respect les un(e)s pour les autres :
3. Participent activement à la classe :
4. Expriment leur propre avis

- Élève(s) qui a(ont) agit comme secrétaire(s) pour le groupe      Nom(s) : \_\_\_\_\_  
Efficacité : \_\_\_\_\_
- Élève(s) qui a(ont) agit comme rapporteur(s) pour le groupe      Nom(s) : \_\_\_\_\_  
Efficacité : \_\_\_\_\_
- Élève(s) qui a(ont) agit comme participant(s)      Nom(s) : \_\_\_\_\_  
Efficacité : \_\_\_\_\_
- Élève(s) qui a(ont) agit comme chronométr(e)ur(s) :      Nom(s) : \_\_\_\_\_  
Efficacité : \_\_\_\_\_

*Tirée de «L'évaluation de l'élève : manuel de l'enseignant», Ministère de l'Éducation de la Saskatchewan*

# Grille d'accompagnement

Pour  
l'élève



## Activité : création d'un message téléphonique

Nom :

Date :

**Consigne** - Coche (✓) le  au fur et à mesure que tu complètes les étapes.

Préparation du message	Enregistrement du message
1. J'ai compris la tâche <input type="radio"/>	1. J'ai fait un test de son. <input type="radio"/>
2. J'ai passé en revue les travaux faits en classe. <input type="radio"/>	2. J'ai donné les renseignements personnels. <input type="radio"/>
3. J'ai fait mon plan :	3. J'ai répondu aux questions 1 à 3. <input type="radio"/>
3.1 salutations <input type="radio"/>	4. J'ai répondu aux questions 4 à 12. <input type="radio"/>
3.2 explication <input type="radio"/>	5. J'ai répondu aux questions 13 à 19. <input type="radio"/>
4. J'ai préparé un message plausible. <input type="radio"/>	6. J'ai utilisé un débit régulier. <input type="radio"/>
5. J'ai demandé l'avis de quelqu'un au sujet de mon message. <input type="radio"/>	7. Je n'ai pas numéroté mes réponses. <input type="radio"/>
6. J'ai corrigé mon message. <input type="radio"/>	8. J'ai écouté mon audio-cassette pour vérifier l'enregistrement. <input type="radio"/>
7. J'ai pratiqué mon texte oralement. <input type="radio"/>	9. J'ai corrigé mes erreurs. <input type="radio"/>
8. Je suis prêt à l'enregistrer. <input type="radio"/>	

Tirée de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

# Grille d'accompagnement



---

## Activité : rédaction d'une suite à un poème ou à une chanson

Noms : .....

Date : .....

Mise en situation



**Vous avez écouté une chanson ou un poème.  
Vous voulez écrire une suite intéressante.**

**Consignes -** À deux, écrivez une autre strophe ou un autre verset.  
Présentez votre production écrite à la classe.

### Planification

- Nous avons choisi le contenu de notre message.
- Nous avons trouvé des idées.
- Nous avons organisé nos idées.
- Nous avons écrit notre brouillon.
- Nous avons cherché à produire un message intéressant tout en français.
- Nous avons vérifié nos choix de mots.
- Nous avons vérifié la structure de nos phrases.
- Nous avons vérifié l'orthographe des mots.
- Notre production définitive est prête.

Tirée de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

# Liste de vérification - auto-évaluation



## Activités de compréhension orale

Nom :

1. Avant l'écoute	Dates			
	.....	.....	.....	.....
J'ai compris la tâche ou j'ai demandé des explications à l'enseignant(e) si nécessaire.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai réfléchi à mes connaissances sur le sujet du texte oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai fait des hypothèses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis préparé(e) à me concentrer sur le texte oral.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Après l'écoute	Dates			
	.....	.....	.....	.....
Je me suis concentré(e) sur la tâche à accomplir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai essayé de vérifier mes hypothèses.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai fait attention aux mots clés et au contexte pour m'aider.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
J'ai utilisé mes connaissances sur le sujet pour m'aider	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Pour améliorer ma prochaine écoute,



je ..... Date : .....

Tirée de *L'évaluation formative des apprentissages en français langue seconde*, 1997, CASLT. Reproduit avec la permission de l'Association des professeurs de français langue seconde.

## Guide pour les évaluations

Les tests ont toujours été perçus comme un élément important du répertoire de méthodes d'évaluation. Ils servent à évaluer le niveau de connaissances de l'élève dans un domaine particulier, et, selon la qualité des questions, peuvent également servir à évaluer les démarches, les habiletés et les attitudes.

Pour élaborer une activité d'évaluation qui évaluera les quatre composantes d'un curriculum multidimensionnel d'une façon intégrée, l'enseignant peut se poser les questions suivantes et cocher son choix au fur et à mesure qu'il prépare son activité d'évaluation :

- Quel est le niveau des élèves?
  - Débutant
  - Intermédiaire
  - Avancé
  
- Quelles attentes d'apprentissage vais-je évaluer?
  1. \_\_\_\_\_
  2. \_\_\_\_\_
  3. \_\_\_\_\_
  4. \_\_\_\_\_
  
- Quelle(s) habileté(s) langagière(s) vais-je évaluer?
  - Compréhension orale;
  - Production orale;
  - Compréhension écrite;
  - Production écrite;
  
- Quelle fonction communicative vais-je évaluer? (Choisir la/les fonctions qui corresponde(nt) le mieux au niveau et au projet éducatif).
  - Écouter et comprendre;
  - Décrire;
  - Discuter;
  - Expliquer;
  - S'excuser;

Tiré d'un atelier «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel». Léo James Lévesque, Nouveau-Brunswick. Présenté au congrès d'ACPI à Halifax, Novembre 1995.

- Inférer;
- Questionner;
- Répondre;
- Négocier;
- Faire des hypothèses;
- Informer;
- Indiquer/demander le chemin;
- Commander;
- Raconter;
- Exprimer des opinions;
- Exprimer des émotions (surprise, humour, etc.);
- Autre \_\_\_\_\_

- Quel sera le contexte pour l'activité d'évaluation?

- Une petite annonce dans le journal;
- Un paragraphe descriptif;
- Un extrait de télévision;
- Une annonce sur un tableau d'affichage;
- Un message téléphonique;
- Un article de magazine ou de journal;
- Une critique d'un film;
- Un journal d'école;
- Un bulletin de météo;
- Une invitation;
- Une annonce sportive;
- Un message à l'interphone de l'école;
- Une petite annonce pour un emploi;
- Une lettre qui fournit ou demande des renseignements;
- Une conversation;
- Autre \_\_\_\_\_

- Quelle(s) tâche(s) l'élève aura-t-il à réaliser pour répondre aux contextes ou aux situations de l'activité d'évaluation?

L'élève démontrera qu'il comprend les principaux points d'un message en :

- posant des questions de compréhension ou en y répondant;
- soulignant les points principaux;
- choisissant la bonne réponse dans une liste de choix multiples;
- choisissant la bonne réponse pour une question à réponse vrai/faux;

Tiré d'un atelier «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel». Léo James Lévesque, Nouveau-Brunswick. Présenté au congrès d'ACPI à Halifax, Novembre 1995.

- choisissant la bonne réponse par appariement;
- choisissant la bonne réponse au moyen de techniques de résolution de problème.

L'élève démontrera qu'il comprend les détails d'un message en :

- posant des questions de compréhension ou en y répondant;
- soulignant les points principaux;
- choisissant la bonne réponse dans une liste de choix multiples;
- choisissant la bonne réponse pour une question à réponse vrai/faux;
- choisissant la bonne réponse par appariement;
- choisissant la bonne réponse au moyen de techniques de résolution de problème.

L'élève négociera le sens d'un message en :

- posant des questions;
- répondant à des questions;
- se servant de la technique de résolution de problème;
- lisant un texte pour y chercher de l'information spécifique;
- complétant un dialogue;
- participant à un jeu de rôle;
- enregistrant un message;
- commençant et en soutenant une conversation;
- répondant à des questions orales ouvertes;
- répondant à des questions écrites fermées;
- répondant à des questions personnelles;
- répondant par écrit à quelque chose;
- rédigeant une lettre;
- faisant un résumé d'un film, d'un événement sportif, etc.
- faisant la critique d'un article, d'un film, etc.
- Autres \_\_\_\_\_

- Quel(s) élément(s) garantit(ssent) la présence de la composante culture dans l'activité d'évaluation?
  - La présence des francophones est visible mais non stéréotypée;
  - on discerne des éléments culturels;
  - on peut identifier des activités francophones à partir de ce contexte;
  - on peut discuter de différences et de ressemblances culturelles dans ce contexte;
  - on peut noter une contribution francophone dans ce contexte.

Tiré d'un atelier «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel». Léo James Lévesque, Nouveau-Brunswick. Présenté au congrès d'ACPI à Halifax, Novembre 1995.

- Quel sera le principal élément linguistique de l'activité d'évaluation? (Tenir compte du contexte et du but de la communication)

- Vocabulaire relié au thème;
- Adjectifs;
- Mode impératif;
- Adverbes;
- Structures affirmatives;
- Structures interrogatives;
- Structures négatives;
- Temps des verbes;
- Mots-outils (conjonctions, prépositions, etc.);
- Pronoms;
- Orthographe;
- Ponctuation;
- Application des règles de grammaire;
- Niveau de langue;
- Expressions idiomatiques;
- Autres \_\_\_\_\_

- Quelle(s) stratégie(s) d'apprentissage vais-je intégrer à l'activité d'évaluation?

- Tolérance envers l'ambiguïté;
- Prendre des risques;
- Associations mot/symbole;
- Le fait de reconnaître les mots congénères;
- L'utilisation des habiletés d'observation;
- Formulation d'hypothèses;
- L'analyse;
- L'utilisation de raisonnement inductif;
- L'utilisation de raisonnement déductif;
- L'autocorrection;
- L'utilisation de circonlocution pour soutenir la communication;
- Autres \_\_\_\_\_

Tiré d'un atelier «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel». Léo James Lévesque, Nouveau-Brunswick. Présenté au congrès d'ACPI à Halifax, Novembre 1995.

- Quelle(s) tâche(s) l'élève aura-t-il à réaliser pour utiliser la/les stratégie(s) d'apprentissage?

- Identifier les mots-clés;
- Rédiger en suivant un modèle;
- Deviner;
- Donner son opinion et un argument à l'appui;
- Résoudre un problème;
- Poser des questions;
- Évaluer son travail;
- Réviser son travail;
- Suivre des directives;

Le développement de la compétence langagière est un processus lent qui exige beaucoup de patience et d'encouragement, et nécessite par conséquent un monitorat et une rétroaction continus pour informer les élèves de leurs progrès dans l'apprentissage de la langue. Pour ce faire, l'évaluation, qu'elle soit formative ou sommative, doit intégrer les quatre composantes d'un curriculum multidimensionnel et refléter les pratiques d'enseignement employées dans l'apprentissage de la langue.

Tiré d'un atelier «Le rôle de l'évaluation dans un curriculum multidimensionnel». Léo James Lévesque, Nouveau-Brunswick. Présenté au congrès d'ACPI à Halifax, Novembre 1995.

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

Barème :    **T = Toujours**  
               **S = Souvent**  
               **Q = Quelquefois**  
               **J = Jamais**

### A. L'environnement d'apprentissage

	T	S	Q	J
1. J'affiche du matériel authentique dans la salle de classe.				
2. Je fournis d'autres matériels authentiques ex. magazines, brochures, journaux, vidéo-clips.				
3. Je parle français en tout temps en classe.				
4. L'aménagement de la classe facilite l'interaction de mes élèves.				
5. Mes élèves savent que je n'accepte que le français de leur part.				
6. Mes élèves sont à l'aise et la plupart d'entre eux risquent de s'exprimer en français.				
7. Je valorise chaque effort à communiquer en français.				
8. J'encourage mes élèves à partager leurs expériences.				
9. Je partage mes expériences avec mes élèves.				
10. J'exige de bonnes habitudes de travail.				

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

### B. Stratégies d'enseignement

	T	S	Q	J
1. Les activités que je planifie sont axées sur le vécu et les intérêts de mes élèves.				
2. Les activités exigent que les élèves échangent leurs idées et prennent des décisions.				
3. Je n'interromps pas la communication d'un(e) élève pour corriger une faute que lorsque son message serait très difficile à comprendre sans mon intervention.				
4. Mes élèves parlent plus que moi en classe.				
5. J'explique les objectifs de chaque tâche et la façon de l'accomplir.				
6. Je fournis beaucoup d'aide contextuelle, y compris de l'aide audio-visuelle.				
7. Mes questions incitent des réponses plus longues que «oui» et «non».				
8. J'aide mes élèves à relier le matériel à leur vécu et à décoder les mots-clés.				
9. J'organise une variété d'activités pour développer les 5 habiletés.				
10. J'organise les activités en trois phases : pré-activité, activité, post-activité.				
11. Je varie mes stratégies d'enseignement pour inclure le travail coopératif en paires et en petits groupes.				

Adaptée de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. *Bulletin de langues secondes*, pp. 11 à 13.

## GRILLE D'AUTO-ÉVALUATION DE L'ENSEIGNANT

### C. Mes activités d'évaluation

	T	S	Q	J
1. Je planifie des activités d'évaluation formative.				
2. Le choix d'activités et le barème d'évaluation reflètent les objectifs des activités d'apprentissage.				
3. Mes élèves savent à l'avance quand l'évaluation aura lieu, en quoi elle consistera et comment j'évaluerai leur performance.				
4. Les activités d'évaluation sont contextualisées.				
5. Les activités tiennent compte de la variété d'aptitudes et d'intérêts des élèves.				
6. Les activités ne mesurent pas trop de compétences en même temps.				
7. J'évalue régulièrement le développement des cinq habiletés.				
8. Mon processus d'évaluation respecte les paramètres établis par rapport au pourcentage alloué à chaque compétence.				

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

**D. Réflexions :**

5. Mes points forts sont \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Je pourrais améliorer mon enseignement dans les domaines suivants :  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. **Un** aspect que je vais travailler est : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Adapté de : Duplantie, M. (1993). Le rôle de l'enseignant en classe de langue seconde. Bulletin de langues secondes, pp. 11 à 13.

## LES TROUSSES COMMERCIALES

Auparavant, l'évaluation du rendement oral était considérée, de bien des points de vue, la plus difficile et la plus subjective. En revanche, et peut-être à cause de ces difficultés, on a développé un dossier d'évaluation de la communication orale.

Le dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes (DÉCOM) met l'accent sur l'aptitude communicative fonctionnelle du français oral. Cette collection propose des tâches reliées à la performance où on peut évaluer simultanément la compréhension orale et la production orale. Au niveau secondaire 1<sup>er</sup> cycle, français de base, la collection comprend cinq techniques d'évaluation, dont la plupart sont interactives. Voici un résumé des tâches :

**Dossier d'évaluation de la communication orale aux Maritimes**  
9<sup>e</sup> année, Français de base  
Domaine : Voyages et excursions

1. **Dessins pour parler (la bande dessinée) :** L'élève raconte une série d'activités selon la bande dessinée.
2. **Remplir un formulaire :** Un partenaire pose des questions à l'autre afin de :
  - a) aider la secrétaire de l'école à compléter un formulaire de demande de carte d'étudiant(e);
  - b) compléter un formulaire d'inscription pour un voyage d'échange;
  - c) remplir un formulaire de la douane.
3. **Écart d'informations (feuilles de partenaires) :** Un élève pose des questions à un autre afin de :
  - a) s'informer de l'horaire et des tarifs pour voyager en autobus aux deux villes capitales et faire les changements nécessaires à son horaire;
  - b) compléter la feuille d'information sur les vacances de ses amis;
  - c) s'informer des types de sites de camping et des tarifs pour réserver des sites;
  - d) commander une pizza pour 5 personnes avec 12,00\$ au total.

## LES TROUSSES COMMERCIALES (SUIITE)

### 4. Jeu de rôle :

- a) une conversation avec un(e) agent(e) de voyages afin d'obtenir des renseignements préliminaires pour un voyage de classe au Québec;
- b) une conversation avec l'agent(e) d'un bureau de tourisme au Québec pour obtenir des renseignements qui permettront au touriste d'organiser son séjour.

### 5. Discussion de groupe :

- a) discussion des achats de souvenirs et de cadeaux;
- b) discussion d'activités pour le séjour d'un ami qui arrive et peut rester trois heures seulement. Le groupe doit choisir un total de quatre activités.

Une deuxième trousse de modèles de tâches évaluatives vient du *Projet pancanadien en évaluation* et s'appelle **L'évaluation formatives des apprentissages en français, langue seconde : niveau intermédiaire**. La trousse discute les principes et les techniques de l'évaluation et comprend les prototypes des instruments pour les quatre habiletés : la compréhension orale, la production orale, la compréhension écrite et la production écrite. Chaque exemple contient :

- ❶ des résultats d'apprentissage pour la communication, la culture, la langue et les stratégies;
- ❷ la tâche proposée;
- ❸ la démarche d'évaluation;
- ❹ les commentaires des professeurs ou des élèves.

Toutes les grilles nécessaires pour la tâche sont incluses. Tous les deux trousse sont disponible au «*Nova Scotia School Book Bureau*».



# *Annexe J*

*Projets authentiques (Tâches finales) dimension*



## Tâches finales

Les pages suivantes suggèrent quelques idées pour les tâches finales dans le programme de français de base. Ces idées sont tirées des matériels didactiques, des programmes d'études et des expériences des enseignants. Il ne s'agit pas de liste exhaustive et nous croyons que ces tâches correspondent aux critères qui rendent une tâche signifiante :

- ▶ **le projet se dirige vers une application des apprentissages...** le projet intègre une variété d'habiletés en pensée critique, surtout l'analyse, l'évaluation et la synthèse;
- ▶ **le projet traite l'apprenant comme professionnel...** il joue des rôles que l'on retrouve dans la vie réelle. Le projet est basé sur la vie réelle avec des problèmes et des questions réels;
- ▶ **le projet est à long terme...** c'est une tâche qu'on ne peut pas compléter dans une période de classe;
- ▶ **le projet implique un choix de la part de l'apprenant...** il faut offrir aux élèves des choix, surtout par rapport aux approches à suivre et au produit final visé;
- ▶ **le projet aura plusieurs résultats...** on vise un produit tangible ainsi que des présentations orales et des démonstrations.

Comme le dernier critère le suggère, il existe de nombreux types de projets. La liste qui suit en suggère quelques-uns :

<ul style="list-style-type: none"> <li>• affiches</li> <li>• albums illustrés</li> <li>• annonces publicitaires</li> <li>• annuaires</li> <li>• autobiographies</li> <li>• babillards</li> <li>• bannières</li> <li>• banques de mots</li> <li>• carnets de mots</li> <li>• cartes géographiques</li> <li>• cartes de souhaits</li> <li>• chansons</li> <li>• collages</li> <li>• comptines</li> <li>• couvertures de livres</li> <li>• danses</li> <li>• dessins</li> <li>• diagrammes</li> <li>• dialogues</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• dictionnaires illustrés</li> <li>• émissions de radio et de télévision</li> <li>• entrevues</li> <li>• étiquettes</li> <li>• fables</li> <li>• films</li> <li>• graphiques et cartes</li> <li>• gravures</li> <li>• grilles</li> <li>• improvisations</li> <li>• invitations</li> <li>• journal personnel</li> <li>• lettres</li> <li>• listes</li> <li>• livrets</li> <li>• magazines/revues</li> <li>• marionnettes</li> <li>• messages</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• mini-romans</li> <li>• narrations</li> <li>• oeuvres d'art</li> <li>• panneaux</li> <li>• peintures murales</li> <li>• plans</li> <li>• poèmes</li> <li>• portfolios</li> <li>• présentations diverses (audio, vidéo)</li> <li>• rapports</li> <li>• recettes</li> <li>• récitations en chœur</li> <li>• récits</li> <li>• reportages</li> <li>• romans</li> <li>• slogans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• sondages</li> <li>• spectacles</li> <li>• symboles</li> <li>• tables rondes</li> <li>• télécopies</li> <li>• télégrammes</li> <li>• théâtre de lecteurs, etc.</li> </ul>
---	---	--	---

Adapté du document de français langue seconde du Manitoba

## Tâches finales : civique

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension civique se réfère à la vie en société, en particulier du point de vue des privilèges et des responsabilités d'un individu. Les sujets peuvent comprendre, par exemple les animaux, les drogues, le crime, la consommation et l'environnement. Voici quelques suggestions de tâches finales possibles:

### *d'Élans :*

- ▶ élaborer, comme projet de classe, un dictionnaire d'animaux;
- ▶ créer un jeu, dans le modèle de *Doctorat*, sur les animaux;
- ▶ préparer une émission de télévision pour les jeunes portant sur la consommation;
- ▶ préparer un rapport sur la consommation, l'écologie;
- ▶ organiser un concours d'art oratoire à propos des droits de la personne.

### *d'Entre Amis :*

- ▶ décrire oralement un problème environnemental, offrir une solution et convaincre les autres à agir;
- ▶ faire une affiche sur l'environnement.

### *de Passages :*

- ▶ acheter et vendre un article;
- ▶ écrire une lettre à un fabricant;
- ▶ créer un lunch écologique;
- ▶ créer un petit guide des emballages écologiques.

### *de l'ancien programme d'études :*

- ▶ faire des recommandations par rapport à la protection des animaux;
- ▶ enseigner aux autres apprenants une leçon sur une espèce d'animaux;
- ▶ faire la critique d'un documentaire qui démontre ce qui incite une personne à la violence;
- ▶ créer une publicité qui sensibilisera les jeunes aux crimes commis par les jeunes et à leur prévention;
- ▶ écrire un article de journal sur la pollution;
- ▶ créer un dépliant qui indiquera comment éviter la pollution;
- ▶ organiser une journée de conservation avec le recyclage, les informations sur la réduction des déchets et un marché aux puces pour encourager la réutilisation de certains objets ou matières;
- ▶ créer une bande dessinée qui démontre une façon de conserver l'énergie;
- ▶ créer un document anti-drogue sous forme d'autocollant, de slogan, d'affiche, de dépliant, etc;
- ▶ publier un livret sur les responsabilités et les droits du consommateur;
- ▶ faire un graphique pour comparer les produits disponibles dans différents magasins;
- ▶ organiser son propre budget.

*Autres :*

- ▶ préparer un contenant environnemental pour un objet fragile;
- ▶ préparer et présenter une présentation avec un problème environnemental et des solutions au problème;
- ▶ présenter à la classe un objet utilisé et un nouvel usage de cet objet;
- ▶ créer une campagne publicitaire pour informer les politiciens municipaux d'un problème environnemental dans la communauté et des solutions possibles;
- ▶ identifier le média qui, selon eux, a présenté la meilleure campagne pour la protection des animaux et justifier ton choix;
- ▶ dessiner, faire un modèle d'une maison (une voiture, une école) qui protège l'environnement;
- ▶ développer un plan de paysage pour l'école : il faut considérer les besoins des élèves et de l'environnement;
- ▶ organiser une causerie à la radio à propos d'un sujet très important pour les élèves à l'école :  
i.e. : le conseil scolaire a décidé de réduire le nombre de classes en éducation physique, ou a décidé de ne pas avoir d'excursions ou d'activités parascolaires.

## Tâches finales : loisirs

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension des loisirs comprend les activités de temps libre comme les voyages et la participation aux clubs et aux associations. Voici quelques suggestions des tâches finales :

### *d'Élans :*

- ▶ faire une présentation de divers passe-temps par des équipes formées à partir d'intérêts communs;
- ▶ participer à un échange linguistique ou à une sorte de simulation d'un échange linguistique.

### *d'Entre Amis :*

- ▶ planifier une fin de semaine avec des amis;
- ▶ présenter sa collection ou son passe-temps favori, ou démontrer comment faire quelque chose;
- ▶ créer et décrire un club, une équipe ou une association.

### *de Passages :*

- ▶ créer un nom, un slogan, une affiche et un cri pour une équipe;
- ▶ utiliser des annonces pour choisir un correspondant ou une correspondante;
- ▶ interroger un collectionneur ou une collectionneuse;
- ▶ organiser une journée d'activités;
- ▶ utiliser une carte pour planifier deux jours de camping;
- ▶ utiliser des annonces publicitaires ou des brochures pour choisir un camp d'été;
- ▶ préparer un itinéraire pour une excursion d'hiver;
- ▶ créer un guide des divertissements;
- ▶ proposer une nouvelle émission de télévision.

### *de l'ancien programme d'études :*

- ▶ présenter une recherche sur l'impact de certaines activités sur la vie des adolescents;
- ▶ proposer une distribution d'activités diverses bien équilibrée pour les adolescents;
- ▶ développer un petit catalogue des clubs et des associations de la région;
- ▶ organiser un club de français à l'école et planifier des activités attrayantes;
- ▶ faire un échange d'objets avec une autre personne de la classe, de l'école ou d'une autre école;
- ▶ faire une présentation des avantages et des inconvénients des différents moyens de transports;
- ▶ planifier un voyage d'échange, en famille ou en plein air, etc;
- ▶ faire de la promotion touristique de la région à l'aide de divers médias.

### *Autres :*

- ▶ construire un modèle d'un outil technologique qui nous offre plus de temps pour les loisirs;
- ▶ dessiner ou construire un outil qui faciliterait les voyages pour les personnes «handicapées»;
- ▶ faire un sondage des préférences de voyages de tes voisins. Organiser les données pour faire des prédictions des tendances de voyages à l'avenir. Partager cette information avec une agence de voyage;
- ▶ faire de la recherche et planifier un voyage dans une région francophone de la province.

## Tâches finales : intellectuel

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension intellectuelle comprend des expériences associées aux activités de l'esprit telles que celles des arts et des sciences. Voici quelques suggestions de tâches finales :

### *d'Élans :*

- ▶ faire une expérience sur l'un des cinq sens;
- ▶ organiser un salon des inventions;
- ▶ organiser un expo-sciences;
- ▶ produire un magazine sur les exploits des élèves de la classe;
- ▶ créer une chanson rap et organiser un concours de chansons rap;
- ▶ organiser une exposition d'oeuvres d'art;
- ▶ préparer une émission de radio : un concours de radiodrames.

### *d'Entre Amis :*

- ▶ tenir un journal personnel pendant une semaine;
- ▶ créer une invention ou faire une recherche sur une invention;
- ▶ préparer une affiche ou une publicité écrite pour présenter l'invention;
- ▶ faire une entrevue avec une vedette du monde de la musique;
- ▶ créer et présenter un scénario;
- ▶ critiquer un film;
- ▶ écrire une publicité de film.

### *de Passages :*

- ▶ créer un titre, une pochette et une description publicitaire pour un disque compact;
- ▶ écrire un article de magazine sur une vedette de la musique ou une vedette du cinéma;
- ▶ écrire le résumé d'un film;
- ▶ programmer une soirée de télévision et de radio.

### *de l'ancien programme d'études :*

- ▶ présenter un spectacle d'artistes acadiens ou d'artistes québécois populaires aujourd'hui;
- ▶ critiquer un drame et déterminer à l'aide d'un sondage si le drame a eu une influence positive ou négative;
- ▶ préparer un document informatique sur un domaine scientifique qui t'intéresse;
- ▶ donner un discours au sujet de la technologie et de son influence sur la vie des adolescents;
- ▶ faire une présentation sur la façon dont les événements mondiaux influencent les arts;
- ▶ écrire une petite biographie sur les artistes de leur choix;
- ▶ participer à une exposition de créations artisanales.

### *Autres :*

- ▶ créer un film original : composer l'histoire, créer les vedettes, faire la publicité afin d'inciter les gens à assister au film;
- ▶ préparer et publier un magazine de jeunesse;
- ▶ fabriquer des masques afin de démontrer des sentiments.

## Tâches finales : physiques

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension physique comprend l'alimentation, l'exercice physique, la mode, l'autoprotection et les soins personnels. Voici quelques suggestions de tâches finales :

### *d'Élans :*

- ▶ créer un collage collectif représentant une montagne d'information sur les sports d'hiver;
- ▶ planifier un événement composé d'activités de plein air et de jeux.

### *d'Entre Amis :*

- ▶ démontrer comment faire un sandwich dégoûtant;
- ▶ préparer un commentaire pour un défilé de mode;
- ▶ écrire une critique de vêtements présentés dans le défilé de mode.

### *de Passages :*

- ▶ créer un «goûter santé»;
- ▶ créer un nom et un slogan pour un «goûter santé»;
- ▶ créer un nom, un logo, un slogan publicitaire et un menu pour une chaîne de casse-croûte;
- ▶ présenter un bulletin de sport;
- ▶ créer un dépliant sur l'activité physique;
- ▶ créer une description et un slogan publicitaire pour un nouveau vêtement;
- ▶ créer une garde-robe d'été idéale.

### *de l'ancien programme d'études :*

- ▶ faire un sondage afin de déterminer les habitudes alimentaires des jeunes;
- ▶ faire des recommandations pour des goûters basées sur leur valeur nutritive;
- ▶ publier un livre de recettes traditionnelles;
- ▶ faire un sondage afin de déterminer les habitudes d'achat de vêtements de ses amis;
- ▶ faire une présentation qui démontrera les ressemblances ou les différences des vêtements saisonniers d'un pays à l'autre;
- ▶ présenter une annonce publicitaire qui reflète son attitude face à la mode;
- ▶ créer une affiche pour inciter les adolescents à pratiquer une activité en plein air;
- ▶ présenter un aspect à considérer en rapport à la survie dans la nature;
- ▶ inventer un jeu, écrire les règlements et jouer le jeu;
- ▶ préparer un document sur un événement sportif spécial;
- ▶ planifier, diriger et participer à une classe de conditionnement physique (aérobie, préparation de ski, etc.);
- ▶ créer une affiche qui sensibilisera les jeunes à se protéger dans certaines situations;
- ▶ faire une auto-évaluation sur le progrès accompli lors du changement d'une habitude;
- ▶ évaluer sa pratique d'hygiène mentale et ses connaissances des services disponibles d'après un questionnaire que tu auras préparé;
- ▶ préparer une affiche qui démontrera comment protéger les organes sensoriels.

- ▶ développer une fiche personnelle de santé, en tenant compte de ses habitudes face à la prévention des maladies;
- ▶ développer, sous forme de simulation, comment réagir dans des situations dangereuses qui existent dans divers milieux;
- ▶ démontrer ses connaissances des services de santé disponibles dans la communauté;
- ▶ donner des conseils, sous forme de dépliant, des façons de réagir aux problèmes auxquels les jeunes doivent faire face.

*Autres :*

- ▶ inventer une danse et l'enseigner aux camarades de classe ou à l'école;
- ▶ faire un sondage à propos des causes d'accidents parmi les adolescents. Développer des solutions pour réduire le nombre d'accidents ou les éliminer;
- ▶ organiser une campagne publicitaire pour promouvoir un style de vie actif. Utiliser des vidéos, des affiches, des dépliants, des annonces à la radio ou à la télé, des expositions, etc.

## Tâches finales : sociale

Selon l'Étude nationale en français de base, la dimension sociale comprend les expériences reliées à la famille, à l'école, aux amis, au travail, aux vacances et aux fêtes, ainsi qu'aux activités sociales. Voici quelques suggestions de tâches finales :

### *d'Élans :*

- ▶ planifier un pique-nique;
- ▶ planifier une fête;
- ▶ organiser une journée rencontre à l'occasion de laquelle les jeunes parleront de leur coin préféré.

### *d'Entre Amis :*

- ▶ écrire son horaire en français et parler de son horaire et de son école;
- ▶ planifier une célébration;
- ▶ résoudre des problèmes d'adolescents à l'oral et à l'écrit;
- ▶ écrire des lettres à un correspondant ou à une correspondante;
- ▶ réaliser une entrevue avec un ou une camarade de classe;
- ▶ rédiger un curriculum vitae;
- ▶ rédiger une lettre de demande d'emploi.

### *de Passages :*

- ▶ utiliser des petites annonces pour trouver un emploi;
- ▶ écrire une lettre de demande d'emploi;
- ▶ compléter et évaluer une demande d'emploi;
- ▶ passer une entrevue pour un emploi;
- ▶ créer un guide de conseils pour les entrevues;
- ▶ organiser une coopérative de travail;
- ▶ écrire une lettre au courrier du coeur.

### *de l'ancien programme d'études :*

- ▶ préparer une trousse d'information pour renseigner un nouvel apprenant sur son école : l'origine et l'histoire de l'école, les règlements et les activités de l'école, le personnel et les matières, etc;
- ▶ présenter par l'entremise d'un groupe, une saynète qui décrit une situation typique d'une famille d'aujourd'hui;
- ▶ écrire un poème au sujet des comportements dans les relations entre amis;
- ▶ jouer un jeu de rôle dans lequel un candidat postule pour un emploi à temps partiel;
- ▶ préparer et présenter un rapport sur l'impact du travail à temps partiel sur les adolescents et sur la société;
- ▶ participer à une activité orale (un débat, un discours, une table ronde) au sujet des amis de coeur;
- ▶ planifier un festival interculturel.

### *Autres :*

- ▶ en groupes, élaborer des problèmes d'amitié et les échanger avec d'autres groupes. Discuter des solutions et donner des conseils au sujet du problème à l'autre groupe;
- ▶ créer une peinture murale qui démontre les moyens que les gens utilisent pour exprimer l'amitié.

# Annexe K

## Feuilles de planification

- *la planification annuelle ..... page 253*
- *la planification d'une leçon en incorporant  
l'apprentissage coopératif ..... page 254*
- *la planification d'une leçon ou d'une unité en y  
incorporant les intelligences multiples .... pages 255-257*





## PLAN DE LEÇON

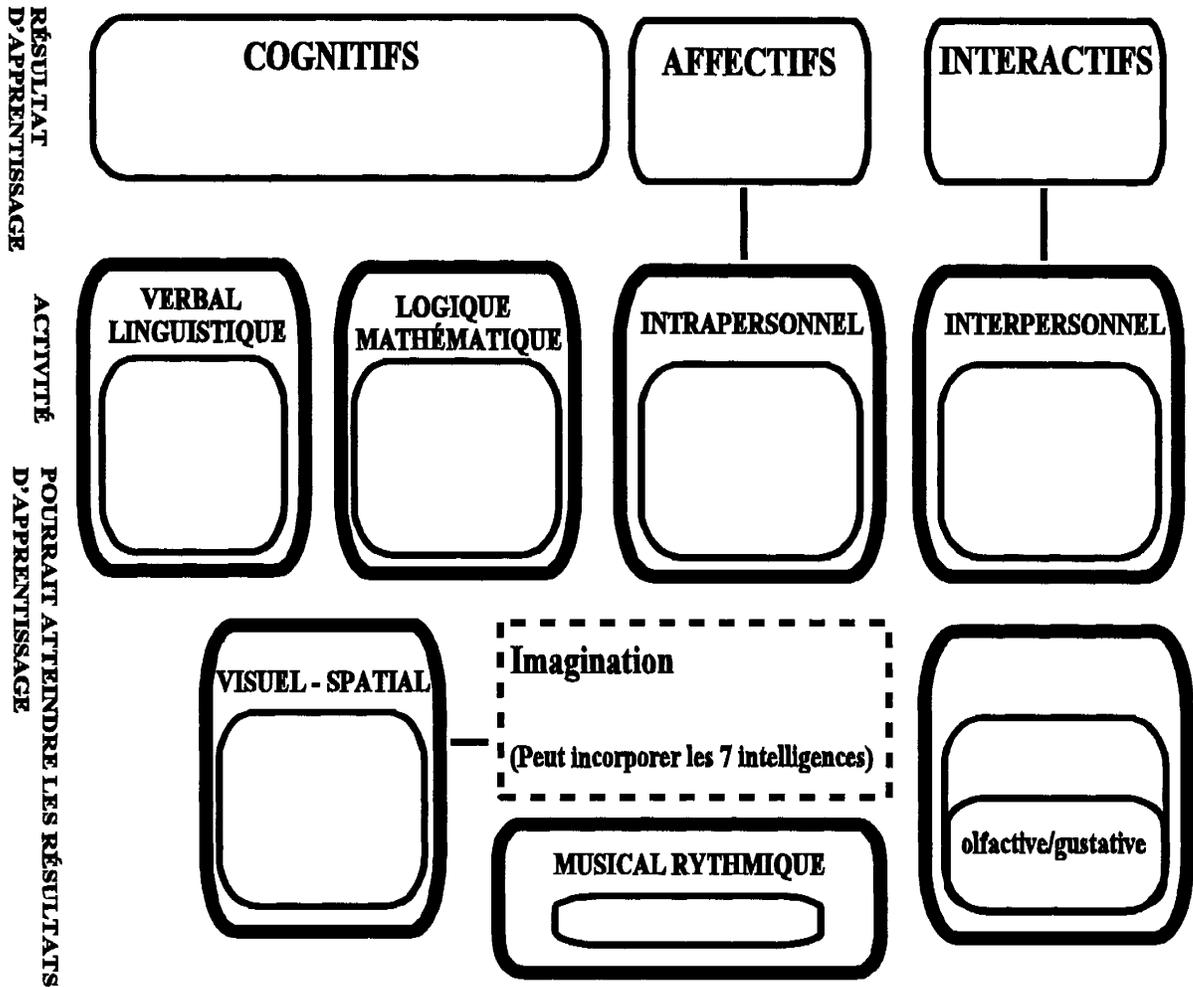
<b>Résultat d'apprentissage :</b>
<b>Tâche finale :</b>
<b>Interaction du groupe :</b>
<b>Habilité sociale :</b>
<b>Interdépendance positive :</b>  <i>Rôle :</i>  <i>Ressources :</i>  <i>Récompense :</i>  <i>Séquence :</i>  <i>Motivation :</i>  <i>Identité :</i>
<b>Réflexion :</b>  <i>Individuel :</i>  <i>Petit groupe :</i>  <i>Grand groupe :</i>
<b>Rendement :</b>  <i>Comment?</i>  <i>Par qui?</i>

Adapté de : *L'apprentissage coopératif : Théories, méthodes, activités*, Abrami et al, 1996. Éditions de la Chenelière.

Chapitre  \_\_\_\_\_ Leçon

Niveau \_\_\_\_\_ Sujet : \_\_\_\_\_

**THÈME :**



Tiré de Brucish, Anne J. D. Multiple Intelligence Lesson Plan Book, 1990-1995, Zephyr Press.  
Traduit et adapté par Francine Helmy, Moncton, 1995.

# Unité

<b>C</b>	<b>O</b>	<b>N</b>	<b>S</b>	<b>T</b>
Apprentissage coopératif	Organigrammes (représentations graphiques)	Niveaux de pensée	Stratégies d'indépendance	Tâches

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «*L'apprentissage actif à l'élémentaire*».

<b>R</b>	<b>U</b>	<b>I</b>	<b>R</b>	<b>E</b>
Résultats d'apprentissage	Utilisation des ressources	Intelligences Multiples	A) Réflexion B) Réinvestissement	Évaluation

© Elisabeth Elson, 1997, Institut d'été «L'apprentissage actif à l'élémentaire».



# *Annexe L*

## *Les stratégies*



## **Stratégies de motivation**

L'enseignant peut utiliser les différentes sortes d'interaction qui se présentent entre lui et les élèves pour faciliter l'apprentissage. Le niveau d'engagement de l'élève au processus d'apprentissage et le maintien d'un climat d'apprentissage positif dans la salle de classe doivent être une partie importante de sa planification.

Tiré de *Effective Strategies for Meeting Diverse Learning Needs*, Department of Education and Culture, N. S., August 1997. Traduit avec permission.

**Avez-vous essayé...**

- De varier le niveau et la fréquence des rétroactions. Dans une composition, au lieu de commentaires comme «beau travail», etc. après l'avoir lu, écrire un commentaire comme si l'élève vous avait raconté l'histoire et que vous lui répondiez. Par exemple, «J'ai aussi eu une bicyclette de voler ».**

- De communiquer les réussites aux parents.**

Par exemple : notes, appels téléphoniques, «heureux-grams»

- De développer des contrats avec les élèves pour les tâches à être complétées ou pour obtenir les comportements désirés**

- Des récompenses tangibles et intangibles**

Par exemple : permettre à l'élève de choisir une activité préférée; une activité spéciale choisie par l'enseignant; du temps pour partager un livre seul avec l'enseignant ou le directeur; tâche spéciale ou responsabilité en classe

- De demander aux élèves de garder leur propre graphique de progrès**

Par exemple : ont fait des multiplications; ont lu de nouveaux livres; on s'est bien comportés

- De varier l'intensité, la fréquence et le moment choisi pour donner de l'aide**

- D'être constant et honnête à propos de vos attentes**

- D'établir des cercles d'amis ou un réseau de copains pour ceux qui ont besoin d'appui social, physique ou académique**

- D'utiliser l'aide de l'école ou de la communauté**

## **Les ressources**

Plusieurs élèves ont de la difficulté à lire et/ou à écrire; mais ceci ne devrait pas les empêcher d'avoir accès au programme d'étude. Le manuel scolaire n'est pas la seule source d'information. La multitude de ressources disponibles dans la plupart des écoles ou des communautés peuvent rencontrer plusieurs besoins d'apprentissage.

## **Avez-vous essayé...**

### **Dans l'école :**

**des ressources auditives**

Par exemple : cassettes, centres d'écoute, textes enregistrés

**des ressources visuelles**

Par exemple : vidéocassettes, photographie, rétroprojecteurs

**d'autres technologies**

Par exemple : logiciels, machines à écrire, calculatrices

**différents formats d'imprimerie**

Par exemple : revues, journaux, textes fabriqués par l'élève ou l'enseignant

**des jeux**

Par exemple : commerciaux avec ou sans adaptation, fabriqué par l'enseignant, fabriqué par l'élève

**des objets commerciaux de manipulation**

Par exemple : équipement pour faire la cuisine, blocs à base 10, préparer des collections géologiques, tuiles pour l'algèbre, instruments de musique, cartes géographiques tactiles

objets de manipulation fabriqués par l'enseignant/l'élève

ressources environnementales

Par exemple : collection de roches, plantes, bruits de la nature

**Dans la communauté :**

voyages

invités

interroger personnes ressources

mentors

**À considérer...**

**★ La ressource est-elle appropriée pour l'âge visé**

## **Stratégies d'organisation de la salle de classe**

L'organisation de la salle de classe c'est plus que ranger les pupitres (même si cela est un aspect). Cette organisation implique la façon dont les élèves travaillent ensemble pour atteindre leurs propres buts.

**Avez-vous essayé...**

- Des groupes d'apprentissage coopératif**
- Des centres d'apprentissage**
- Des études indépendantes**
- Des réseaux de copains (1 + 1)**
- Des contrats d'apprentissage**
- Des cercles d'amis**
- Le mentorat**
- Le tutorat des pairs, ou des élèves plus âgés**
- Des tâches autocorrectives**
- Différentes structures**
  - Grandeur du groupe** (classe entière, demie-classe, groupes de 4, pairs, individus)
  - Composition du groupe** (groupes d'amis, groupes selon besoins particuliers basés sur le curriculum ou sur les comportements, groupes ayant des intérêts spécifiques, groupes d'enrichissement)

- Différents styles de leadership**
  - dirigé par l'enseignant
  - dirigé par l'élève
  - coopératif
- Différents niveaux d'indépendance de l'élève**
  - l'apprentissage par découverte** (soit guidée, soit libre)
  - l'écriture de directives sur des cartes.** Donner des directives de façon concrète : «Place la boîte sur le pupitre et porte attention à la leçon»
  - les directives et orientation données par l'enseignant** (moins de directives à la fois)
  - l'interdépendance de l'élève**  
  
Par exemple : apprentissage coopératif; l'appui des pairs
  - les activités indépendantes**  
  
Par exemple : activités dans les centres d'apprentissage; études indépendantes; contrats

## **Stratégies de présentation**

L'enseignant doit décider comment les nouvelles connaissances, les habiletés, ou les comportements désirés doivent être communiqués aux élèves. Il doit examiner de quelles façons les expériences d'apprentissage sont préparées et présentées.

Les manuels de l'enseignant vous suggèrent des façons de présenter le matériel. L'enseignant a la responsabilité d'évaluer si les stratégies proposées seront efficaces pour rencontrer les besoins des élèves dans leur salle de classe; si elles ne le sont pas, il faudra y incorporer ses propres idées et modalités pour assurer que les élèves atteignent les résultats d'apprentissage visés.

**Avez-vous essayé...**

- Les modalités par lesquelles l'enseignant peut enseigner**
  - orale** (écoute, discussion, écoute de cassettes ou de directives enregistrées)
  - écrite** (livres achetés ou fabriqués, journaux, feuilles d'activités)
  - visuelle** (images, graphiques, diagrammes, indices visuels sur textes écrits)
  - tactile** (objets de manipulation achetés ou fabriqués, équipement)
  - action** (démonstration, dramatiser)
- Les modalités par lesquelles l'élève peut répondre**
  - orale** (raconter, discuter, répondre sur cassette, dicter à un scribe)
  - écrite** (toile sémantique, phrase, paragraphe)
  - visuelle** (dessiner, créer une affiche)
  - action** (fabriquer, créer, construire, expérimenter)
- D'enseigner le vocabulaire nécessaire; de changer le vocabulaire utilisé**
- De changer les tâches présentées à l'apprenant**

- De parler plus lentement ou plus doucement**
- De donner des directives en plusieurs étapes au lieu de les donner en entier**
- D'allouer plus de temps pour répondre soit oralement ou par écrit**
- De condenser ou de réécrire l'information d'un texte; utiliser un résumé dicté par l'élève pour réviser un texte**
- D'utiliser des organisateurs graphiques, de réviser les questions à l'avance**
- De retravailler la mise en page des feuilles de travail**  
Par exemple : limiter le nombre de concepts, d'items par page; fournir des feuilles de travail avec des lignes verticales
- De fournir un scribe à l'élève, un pair pour prendre des notes ou photocopier les notes de l'élève ou de l'enseignant**
- D'utiliser des formules mnémoniques**  
Par exemple : visualisation, acronymes (CSAP, CAYAC), phrases ridicules
- D'enseigner des habiletés d'études**
- De varier les modalités d'interaction**  
Par exemple : remue-méninges; débat; discussion; questionnement
- De différencier les devoirs à domicile**

- De différencier les activités et les tâches de l'élève**
- D'utiliser des cartes fenêtres pour aider l'élève à se concentrer sur une page ou partie d'une page**
- De varier l'équilibre entre le développement et la pratique**  
  
Plus de développement/moins de pratique pourrait être ce dont l'élève a besoin
- De varier la sorte et le montant de pratique, de renforcement**
- De varier le temps de la pratique**  
  
Par exemple : activités plus courtes mais plus fréquentes
- De mettre en lumière l'information importante**
- D'organiser les expériences d'apprentissage par thème**

## Stratégies d'évaluation

Dans une évaluation sommative, on veut déterminer à quel point les élèves ont atteint les résultats d'apprentissage.

Une évaluation formative est continue et aide à déterminer les forces et les besoins des élèves.

Ne pas oublier que...

- \* L'évaluation doit refléter les résultats d'apprentissage tels que prescrite dans le PEP ou dans le PPI de l'élève.
- \* Une méthode d'évaluation qui fournit l'évidence que les résultats d'apprentissage ont été atteints, est valide.

**Avez-vous essayé...**

- Différentes techniques**
  - travail en projet (par groupe ou individuellement)**
  - observation du rendement de l'élève, de ses comportements, de son langage**
  - entrevues orales, conférences**
  - évaluation d'un portfolio**
  - devoirs à la maison**
  - auto-évaluation**
  - démonstrations**
  - évaluation par les pairs**
- De différencier les épreuves fabriquées par l'enseignant**
  - réduire le nombre de choix multiples**
  - expérimenter avec le format**
    - nombre d'items par page
    - encadrer items ou pages
  - fournir des banques de mots pour les tirets à remplir**
  - mettre en lumière les directives**
  - donner davantage de directives ou des directives orales**

**fournir des exemples**

**varier la modalité des entrées**

Par exemple : lire l'épreuve oralement à l'élève; enregistrer l'épreuve

**varier la modalité du produit**

Par exemple : varier la structure écrite (paragraphe, phrase, toile sémantique); permettre l'élève de répondre oralement; permettre à l'élève d'enregistrer sa/ses réponse(s).

**varier le temps pour écrire**

Par exemple : ne pas mettre de limites de temps pour les élèves qui en ont besoin; pour les élèves qui ont des troubles d'attention, diviser l'épreuve en deux (ou plus) sessions

**varier le local**

Par exemple : trouver un environnement qui est plus relaxant pour les élèves qui éprouvent du stress quand ils doivent écrire des épreuves

**varier le temps d'administration de l'épreuve**

Par exemple : avant l'école, le matin, l'après-midi ou après l'école; permettre à l'élève de décider s'il est prêt pour faire le test (s'il comprend le matériel)

**Les commentaires anecdotales**



# *Annexe M*

*Paramètres à suivre pour la  
rédaction d'une unité expérientielle*



# PARAMÈTRES À SUIVRE POUR LA RÉDACTION D'UNE UNITÉ EXPÉRIENTIELLE

## I. Format pour le développement, d'une unité d'enseignement expérimentielle

Titre : \_\_\_\_\_

Table des matières : \_\_\_\_\_

Champ(s) d'expérience : \_\_\_\_\_

Sujet(s) à développer : \_\_\_\_\_

But expérimentiel : \_\_\_\_\_

Étapes à suivre afin d'atteindre le but :

Résultats d'apprentissage visés :

☞ Communicatifs

☞ Expérientiels

☞ Culturels

☞ De formation langagière générale

☞ De langue

Démarche pédagogique (explication de chaque étape)

Évaluation

Ressources

## II. Résultats d'apprentissage

**Résultats d'apprentissage communicatifs** : visent le développement des habiletés de communication (la compréhension et la production orale et écrite, ainsi que la négociation).

**Résultats d'apprentissage expérientiels** : visent l'enrichissement de l'expérience de l'apprenant (connaissances, attitudes et comportements).

**Résultats d'apprentissage culturels** : visent l'élargissement des horizons culturels des apprenants. On vise, en particulier, à les sensibiliser à la culture francophone et à d'autres perspectives culturelles dans le monde.

**Résultats d'apprentissage de formation langagière générale** : comprennent les stratégies pour l'analyse et la prise de conscience face à la langue et à la culture ainsi que les stratégies d'apprentissage, de communication et de développement social.

**Résultats d'apprentissage de langue** : sont des connaissances et des habiletés au niveau du discours et de la grammaire (vocabulaire, structures, prononciation, etc.)

### III. Étapes

1. Chaque étape devrait être numérotée et mise en relief. Elle devrait être suivie d'une explication de toutes les activités qui y correspondent (le déroulement pédagogique).
2. Pendant les premières étapes de l'unité, il faut toujours :
  - personnaliser l'unité
  - se mettre d'accord sur le but expérientiel
  - anticiper et vérifier les étapes pour atteindre ce but
  - faire une mise en commun des expériences des apprenants et de l'enseignant
3. L'avant dernière étape doit toujours être la réalisation du but expérientiel.
4. La dernière étape doit être une objectivation sur l'unité. Les apprenants doivent réfléchir aux expériences qu'ils ont vécues dans l'unité, aux nouvelles connaissances, aux nouvelles attitudes et aux nouvelles stratégies qu'ils ont développées. Ils doivent aussi réfléchir aux changements qu'ils aimeraient voir apportés à l'unité afin de l'améliorer pour le prochain groupe.

### IV. Principes à respecter dans le développement d'une unité expérientielle

1. *Le but expérientiel* :
  - a) est toujours un projet de production, soit à l'oral, à l'écrit ou les deux si possible;
  - b) devrait être assez flexible pour être à la portée de tous les apprenants;
  - c) doit indiquer clairement ce que l'apprenant doit préparer pendant l'unité et produire à la fin de l'unité;
  - d) doit incorporer toutes les étapes à suivre - chaque étape est liée dans une suite logique pour arriver au but expérientiel.
2. *La personnalisation* :

La personnalisation doit être une partie intégrale de l'unité.
3. *Les habiletés langagières* :
  - a) La compréhension orale et écrite, la production orale et écrite, ainsi que la négociation doivent toutes être intégrées dans l'unité.
  - b) Le pourcentage alloué aux activités orales et écrites devrait respecter, le plus possible, la répartition du temps indiquée dans le programme d'études.

4. *La culture :*

La culture doit faire partie intégrale de l'unité. On doit viser surtout la culture vivante. Il faut mener l'apprenant à réfléchir à sa propre culture et à identifier des ressemblances et des différences parmi les diverses cultures.

5. *La langue :*

La langue, incluant la grammaire et le discours, doit être intégrée dans l'unité et mise au service de la communication et elle doit être enseignée en contexte. La langue enseignée est celle dont les apprenants auront besoin pour accomplir leurs tâches. L'apprenant doit être mené à réfléchir à ses connaissances du langage et à remarquer certaines ressemblances et différences entre les langues.

6. *La formation langagière générale :*

Il faut fournir aux apprenants l'occasion de développer une conscience linguistique, culturelle et stratégique. Il faut les faire réfléchir au processus d'apprentissage et à leurs propres expériences en langue maternelle qui pourraient les aider dans l'acquisition d'une langue seconde.

7. *Les documents authentiques :*

Chaque unité doit donner l'occasion aux apprenants de se servir de documents authentiques oraux et écrits.

8. *Les stratégies d'enseignement :*

Diverses stratégies doivent être incorporées dans l'unité : y compris le travail individuel, en partenaire et en petits groupes, ainsi que l'apprentissage coopératif en groupes.

9. *L'évaluation :*

L'évaluation doit être une composante intégrée de l'unité. Il faut inclure l'évaluation formative et sommative. L'évaluation sommative doit se relier directement aux objectifs de l'unité; c'est-à-dire qu'il faut avoir des composantes communicatives (orales et écrites), culturelles, linguistiques et de formation langagière générale. Diverses stratégies d'évaluation incluant l'auto-évaluation et l'évaluation des pairs doivent aussi être intégrées dans l'unité. Il faut fournir des grilles d'évaluation à l'usage des enseignants.

Adapté de : *National Core French Study : A Model for Implementation*, May 1994. Canadian Association of Second Language Teachers.



